

FRANCISCO BENICIO SANTOS DE MORAES TRINDADE

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS DESAFIOS E PRÁTICAS
DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE ALUNOS
SURDOS DA ESCOLA DE TERESINA - PIAUÍ**

Orientador: Professor Doutor Emmanuel M. C.B. Sabino

Co-Orientador: Professor Doutor José B. Duarte

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

Lisboa

2016

FRANCISCO BENICIO SANTOS DE MORAES TRINDADE

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS DESAFIOS E PRÁTICAS
DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE ALUNOS
SURDOS DA ESCOLA DE TERESINA - PIAUÍ**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 22 de Fevereiro de 2017, perante o júri, nomeado por Despacho de Nomeação nº108/2016, de 7 de Março, com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Arguente: Professora Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca

Coorientador: Professor Doutor José Bernardino Duarte

Orientador: Professor Doutor Emmanuel Sabino

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Lisboa

2016

O essencial é entendermos que a cultura surda é como algo que penetra na pele do povo surdo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e de comportamentos (STROBEL, 2008, p. 25).

Escrever uma dissertação de Mestrado é uma experiência enriquecedora e de plena superação. Nos modificamos a cada tentativa de buscar respostas às nossas aflições de ‘pesquisador’. Para aqueles que compartilham conosco deste momento, parece uma tarefa interminável e enigmática que só se torna realizável graças a muitas pessoas que participam, direta ou indiretamente, mesmo sem saber realmente *o que e para que* nos envolvemos em pesquisa. E é a essas pessoas que gostaria de agradecer.

AGRADECIMENTOS

Esta deveria ser a parte mais fácil de todo o trabalho, mas não é.

Tenho muita gente para agradecer e nem sei por onde começar, mas sempre há que se começar por algum lugar, neste caso, por alguém.

A realização desta dissertação marca uma importante etapa da minha vida. Gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram de forma decisiva para a sua concretização.

A minha amiga professora Ana Sheridan Silva, com quem pude e posso contar. Obrigado pelos debates e livros, por sempre torcer e acreditar em mim, enfim, pela sua amizade. Minha amiga Zélia Cristina, muito obrigado pela sua confiança em mim, pelos livros e revistas que me disponibilizou, para que pudesse adquirir dados e informações importantes à elaboração deste estudo.

À minha família, por todo o amor, carinho, admiração, e por toda sólida formação pessoal. Aos meus amados irmãos Erasmo e Francílio, que mesmo distantes, contribuíram, cada um a seu modo. Agradeço à minha esposa, Rosa Cristina, por me fazer acreditar que sou capaz de vencer grandes desafios, por ser minha companhia nos bons e maus momentos.

Aos meus lindos e maravilhosos filhos(a), Lucas, Gabriel e Lara Rosa, agradeço por me inspirarem a buscar ser uma pessoa melhor, em todos os sentidos, dia após dia.

Para os meus pais, José Benício e em especial, Maria de Jesus, minha base, simplesmente por me terem feito existir, por tanto amor, por tudo que eu sou, por cada oração, por terem proporcionado educação, e apesar das inúmeras dificuldades, por sempre me estimularem a continuar.

Ao Professor Doutor Emmanuel Maria Carlos Borrego Sabino, meu orientador, pela confiança e pelas orientações baseadas na crítica, na exigência, no rigor metodológico e pela disponibilidade, colaboração, conhecimentos transmitidos e capacidade de estímulo ao longo de todo o trabalho, também a Co-Orientador o Professor Doutor José B. Duarte pela competência científica, pelas críticas e sugestões construtivas.

Aos professores que estiveram conosco durante o curso de Mestrado, que com seus conhecimentos e experiências, contribuíram para minha formação profissional e, porque não dizê-lo, pessoal.

Aos professores e aos auxiliares administrativos investigados nas duas escolas de campo, que prontamente me auxiliaram nesta pesquisa.

RESUMO

Este estudo dissertativo procura caracterizar a Educação Inclusiva: como o professor desenvolve o processo de educação inclusiva em suas práticas educativas com alunos Surdos de Escolas da rede Pública de Ensino médio no Brasil, na cidade de Teresina-Piauí. Foi utilizado como instrumento de investigação empírica a aplicação de dois tipos de entrevistas semiestruturadas, a primeira versão a professores do Ensino Médio, e a segunda versão a profissionais que desenvolvem atividades administrativas.

Os dados analisados revelaram que as duas instituições de ensino têm absoluta clareza quanto à necessidade de se articular práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas do aluno Surdo, tanto no aspecto curricular, como também em alternativas humanas e sociais que favoreçam os sujeitos para um melhor acesso de comunicação e socialização através da língua materna, Língua Brasileira de Sinais – Libras, com o intérprete em sala de aula de forma dinâmica a interação e se fazerem compreender pelos Surdos.

Observou-se na pesquisa que a maioria dos profissionais não possui uma qualificação específica para atuar com alunos Surdos no ensino regular. Além disso, torna-se necessário conhecer as situações-problema que envolvem a diversidade multidisciplinar da escolaridade do Surdo, para inserir de forma mais aberta e flexível o conhecimento. Com esse estudo torna-se evidente e relevante o aprendizado dos saberes propostos para outros futuros pesquisadores.

Palavras-chave: Inclusão. Aluno Surdo. Professor. Práticas Pedagógicas. Escola Pública.

ABSTRACT

This study aims to characterize argumentative Inclusive Education: as the teacher develops the process of education and inclusion in their teaching practices with Deaf students in two high school Public Schools network in the city of Teresina, Piauí. Was used as field research tool the application of two semi-structured questionnaires, directed the first twenty-one teachers who work in the 8th and 9th grade of elementary school and the 1st, 2nd and 3rd year of high school, the second questionnaire with thirteen professionals who develop administrative activities.

The data analyzed revealed that the two educational institutions have absolute clarity on the need to articulate pedagogical practices that meet the specific needs of the Deaf student, both in the curriculum aspect, but also in human and social alternatives that promote the subject to better access communication and socialization through the mother tongue, Brazilian sign language - Pounds with the interpreter in dynamic classroom interaction and make themselves understood by the Deaf.

It was noted in the survey that most professionals do not have a specific qualification to work with deaf students in regular education. In addition, it is necessary to know the problem situations involving multidisciplinary diversity of education of the Deaf, to enter more open and flexible knowledge. With this study it is clear and relevant learning of the proposed knowledge to other future researchers.

Keywords: Inclusion. Student Deaf. Teacher. Teaching practices. Public School.

ABREVIATURAS/ SIGLAS

FA	Funcionários Administrativos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEE	Conselhos Estaduais de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional da Educação
D.A	Deficiência Auditiva
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INS	Instituto Nacional de Surdos
INSM	Instituto Nacional de Surdos-Mudos
LDB	Lei de Diretrizes Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Programa Educação Inclusiva
PNEE	Política Nacional da Educação Especial
TA	Tecnologia Assistiva
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - BREVE OLHAR HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES ENTRE INCLUSÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	19
1.1 Implicações da Educação Especial frente ao Processo de Inclusão	19
1.2 Caracterizações da Educação de Surdos no Brasil e Legislações Vigentes	27
1.2.1. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1998	34
1.2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Nº 9.394/1996	38
1.3.3 Língua de Sinais - Referência para a Educação de Surdos	41
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA DE ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAS, EM ESPECIAL O ALUNO SURDO NO ENSINO MÉDIO	49
2.1 Mediações Pedagógicas do Professor no Contexto Escolar.....	49
2.2 Didática e os Componentes da Ação Pedagógica	54
2.3 Identidade do Sujeito Surdo Frente ao Paradigma Inclusão Escolar	59
2.4 Integração da Família: Processo de Construção na Educação Inclusiva.....	66
2.5 O Atendimento Educacional Especializado no Processo de Construção na Educação Inclusiva	69
CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	81
3.1 Caminho metodológico.....	81
3.2 Tipos de Estudos.....	85
3.3 Universo e Campo da Pesquisa	87
3.4 Apresentação funcional dos Professores e Profissionais Administrativos.....	93
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	101
4.1 Análises das Entrevistas - Concepções de Professores	101
4.2. Análises das entrevistas - Concepções de Profissionais Administrativos.	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141
ANEXOS.....	146

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	147
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES	148
II. A PRÁTICA DOCENTE – CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ESCOLA E O PROCESSO DE INCLUSÃO – ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	149
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA ÁREA ADMINISTRATIVA NA ESCOLA.	150
II. A PRÁTICA ADMINISTRATIVA: RELAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PROCESSO DE INCLUSÃO, ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	151

ÍNDICE – GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Distribuição do número de alunos por turmas	89
GRÁFICO 2 - Representação da Escola 2 – Aquarela: quantidade de alunos por turmas ...	92
GRÁFICO 3 - Conhecimento a respeito da Língua Brasileira de Sinais	103
GRÁFICO 4 - Participação dos professores em Curso de Libras	105
GRÁFICO 5 - Participação dos professores em eventos sobre educação inclusiva.	107
GRÁFICO 6 - Atenção do professor no diagnóstico de dificuldades Educacionais Especiais (deficiência Auditiva).	109
GRÁFICO 7 - Percepção do papel da família na inclusão do aluno Surdo	112
GRÁFICO 8 - Posicionamento sobre a eficácia do programa de inclusão de alunos Surdos no Ensino Médio na Escola Pública	115
GRÁFICO 9 - Percepção sobre participação da Escola no processo de Educação Inclusiva.	118

ÍNDICE – QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo funcional dos professores na Escola 1 Arlequim	94
Quadro 2 - Demonstrativo perfil dos professores na Escola 2 Aquarela.....	97
Quadro 3 - Demonstrativo do perfil dos funcionários administrativos	98
Quadro 4 - Demonstrativo do perfil dos funcionários administrativos	98

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é uma pesquisa sobre o processo de inclusão do aluno Surdo inserido no Ensino Médio em duas Escolas Públicas na cidade de Teresina - Piauí, tendo a participação efetiva do professor refletida neste momento de mudanças significativas nas escolas, porém fragmentado de um processo educacional que caminha em passos lentos. Sabe-se que vários estudos, foram e estão sendo realizadas como ponto de partida no sentido de criar novos olhares para a educação inclusiva. No entanto, as práticas de educação inclusiva, mostra às pessoas uma realidade de desconstrução na educação, principalmente, no ensino público, devido à carência da aplicação do que determina a legislação em vigor.

Este trabalho designado: “Educação Inclusiva: os Desafios e Práticas dos Professores do Ensino Médio de Alunos Surdos em Escola pública na cidade Teresina-PI”, esta dissertação é uma pesquisa sobre o processo de inclusão do aluno Surdo inserido no Ensino Médio em duas escolas públicas do município de Teresina-Piauí, tendo como eixo da investigação a participação efetiva do professor refletida neste momento de mudanças imprescindíveis nas escolas. Assim, a intervenção metodológica e organizativa nos vários aspectos em que as práticas educativas acontecem, procura dar sentido às estruturas de conhecimento do Professor nesse novo campo de educação e inclusão escolar. Isso leva a uma reavaliação do papel da escola e dos Professores.

A escola pública deveria ser transformada com o processo de inclusão. O que ocorre é que ela é afetada em suas funções, estrutura organizacional, conteúdos e métodos, com a inserção de aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Neste sentido, ela continua como instituição necessária à formação da identidade social do indivíduo. Por isso, existe a necessidade de formação e conhecimento do Professor para trabalhar a partir da diversidade, do processo de escolarização e de aprendizagem desses alunos.

Nessa interação de ensinar e aprender são as práticas de Professores, sobretudo, seus conhecimentos, seus saberes e os desafios da relação entre a teoria e a prática, os saberes que dominam nessa relação, a prática pedagógica, e a articulação entre os eixos “Educação e Inclusão”, que possibilitam a consolidação do conhecimento no saber-fazer do Professor.

Um dos autores referenciados nesta pesquisa sobre educação inclusiva faz a seguinte afirmação: “A partir de um olhar diferenciado para os atuais paradigmas de educação, escola, currículo, sujeito, seremos capazes de construir uma educação de qualidade nas escolas públicas” (SANTOS e PAULINO, 2008, p. 125).

Nesse processo de aprendizagem, é necessário que o Professor atue de forma significativa, com atitude que permita revelar-se como sujeito de apropriação coletiva de valores éticos, no qual o conhecimento torne-se uma ferramenta chave para construir saberes levando em conta aspectos históricos e socioculturais na interação de um ou mais sujeitos. Um dos autores referenciados nesta pesquisa sobre educação inclusiva faz a seguinte afirmação: “A partir de um olhar diferenciado para os atuais paradigmas de educação, escola, currículo, sujeito, seremos capazes de construir uma educação de qualidade nas escolas públicas” (SANTOS e PAULINO, 2008, p. 125).

Para se compreender os atuais contextos escolares do aluno com necessidades educacionais especiais, em especial atenção de alunos Surdos, é necessário considerar aspectos que revelem conhecimentos, experiências e valores individuais e da coletividade que a eles se reportam em diferentes épocas e espaços. É preciso reconhecer a trajetória do aluno ao longo da história, que será discutida nos capítulos seguintes desta investigação. Saber-se da necessidade de se agir prontamente para suprir dificuldades que surgem no ambiente escolar no campo da Educação Inclusiva: os desafios e práticas dos professores do Ensino Médio de alunos Surdos da Escola pública de Teresina-PI.

“Consideramos a inclusão como um paradigma possível, necessário é urgente, mediante a constatação da diversidade como elemento integrante da natureza humana. Porém, sua implantação esbarra a todo o momento em práticas que privilegiem a homogeneidade (ou seja, a semelhança como princípio constitutivo). Quem difere desse conjunto “homogêneo” fatalmente cairá em exclusão educacional” (MINETTO, 2008, p. 35).

Portanto, a educação inclusiva é um campo aberto, polêmico e fundamental para apreender os conhecimentos necessários para ampliar o interesse pelo ato de educar em todas as suas esferas. Nesse aspecto, segundo Oliveira, “a prática do diálogo seria a tônica principal dentro do processo de formação continuada dos professores na escola, [...] Nesse processo, estão presentes o conhecer e o agir [...]” (2009, p.44).

Assim, a escola tem um papel fundamental na construção de diversas possibilidades de ação educativa que atenda a pessoa com necessidade educacional especial, compreendendo os desafios existentes para a efetivação de uma escola inclusiva, voltada ao diálogo com as diferenças e capazes de possibilitar a integração, socialização e a escolaridade do aluno. Pode situar-se como o ponto de partida para nortear o processo inclusivo a inquirição: Como o Professor desenvolve a educação inclusiva em suas práticas educativas com alunos que apresentam deficiência auditiva em escolas públicas de Ensino Médio na cidade de Teresina –PI ?

Sabe-se que a educação inclusiva assume, a cada ano, importância significativa, dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca incessante da democracia, a qual somente será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania.

Assim, nesta perspectiva de estudo, tem-se como objetivo geral analisar como o Professor desenvolve a educação inclusiva em suas práticas educativas com alunos que apresentam deficiência auditiva em escolas públicas de Ensino Médio Brasil na cidade de Teresina - PI. Busca-se, como objetivos específicos: 1) investigar que formação continuada o Professor possui para trabalhar com aluno Surdo, visando à integração de práticas efetivas no Ensino Público; 2) conhecer que metodologias são aplicadas no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, em sala de aula para atender às necessidades específicas dos alunos Surdos; 3) investigar os principais fatores que dificultam o trabalho pedagógico do Professor em sala de aula, com pessoas com necessidades educacionais especiais.

A investigação empírica foi realizada em duas Escolas Públicas, uma localizada na zona Leste-Sudeste, e a outra na zona Centro-Norte, na cidade Teresina -Piauí. Participaram da pesquisa vinte e um Professores/as que atuam diretamente no Ensino Médio, e treze Profissionais que desenvolvem atividades administrativas nas respectivas escolas.

Há, neste estudo dissertativo, uma série de textos, com informações e conhecimentos que emergem da teoria e prática de vários autores os quais poderão na sua multiplicidade, instigar novas discussões e novas formas de trabalhar a inclusão, discutirem os dilemas emergentes dessa nova realidade na escola. Identificam-se, assim, novas exigências educacionais nas quais a ação pedagógica do Professor está inserida, sobretudo, procura-se pensar em propostas assertivas sobre a escola e os docentes dentro de um projeto educativo.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos: o primeiro capítulo tem por título “Breve Olhar Histórico sobre a Educação de Surdos no Brasil e Formação Docente: Concepções entre Inclusão e Prática Pedagógica”. Constitui-se a partir de registros e informações que se destacaram durante o processo de construção e organização de aspectos históricos situados nas diversas dimensões sociais. Lança-se o desafio para contextualizar os determinantes históricos e ideológicos de práticas realizadas no século XVIII, oferecendo a oportunidade de reflexão crítica e aprofundamento acerca da história escolar e social das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Considera-se a partir da importância desses registros históricos para a vida social do sujeito NEE, começando a interrogar sobre a Implicação da educação especial frente ao Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

processo de inclusão, eixo fundamental do sistema escolar e verdadeira linha de demarcação entre teoria e prática pedagógica. Seguindo essa linha de conhecimento, caracteriza-se a educação de Surdos no Brasil, obtendo consciência da importância deste paradigma, que abre não só possibilidades para a inclusão escolar, mas o reconhecimento das questões sociais, culturais, e educacionais que envolvem os Surdos ao longo da história do sujeito da pesquisa.

Observa-se que o centro destas mudanças de paradigmas sociais, culturais e educacionais encontra-se na legislação vigente que foi marco de muitas discussões durante a organização do processo de formação da constituição e avanços políticos e legais que fizeram parte desse contexto social. Junto aos aspectos de formação da constituição tem-se uma base histórica da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, seguido da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, finalizando essa primeira parte com o estudo sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) referência para a Educação de Surdos. Todos esses aspectos mencionados acima são relações contextuais importantes no processo de inclusão escolar do aluno Surdo, pois cada segmento abordado no capítulo é necessário para perceber-se que as relações entre a política econômica, a política social, a política educacional e a legislação de ensino não acontecem por acaso, existe sempre uma intencionalidade de transformação do mundo.

O segundo capítulo é intitulado “Formação Docente: Saberes Necessários à Prática Educativa Inclusiva no Ensino Médio” constitui um estudo mais específico, pois se restringe a abordar sobre a formação docente identificando o conhecimento entre inclusão e prática pedagógica, referem-se, sobretudo as questões do Professor no contexto educacional, dando ênfase ao processo de interação global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos. Sabe-se que a prática pedagógica e o conhecimento do cotidiano escolar poderão formar subsídios para responder as questões dos processos e desafios que envolvem a construção de uma identidade docente.

Este segundo capítulo organiza-se para a inclusão a partir das abordagens que permeiam a didática e a formação de professores dentro de uma contextualização histórica, social e educativa que abrange as múltiplas facetas deste processo educacional. Assim, a discussão deste capítulo será baseada nos seguintes eixos: mediação pedagógica do Professor no contexto escolar; didática e os componentes da ação pedagógica; identidade do sujeito frente ao paradigma da inclusão escolar; integração da família: processo de construção na educação inclusiva; o Atendimento Educacional Especializado no Processo de Construção na Educação Inclusiva.

Em linhas gerais, serão discutidas as ações didáticas aliadas ao compromisso de uma educação de classes, voltadas para a transformação social comprometida com a qualidade do ensino. As questões didáticas inseridas nesse capítulo partem de uma

concepção crítica de sociedade, baseada nos múltiplos desafios da educação escolar e especial. Nesse sentido, a didática será trabalhada levando-se em conta a possibilidade, por exemplo, ao aluno ou ao Professor, de construir elementos mediadores no processo de manutenção qualitativa sobre a ação docente, podendo compreender o papel da didática e da educação em geral na sociedade. Essas questões apresentam o desafio de se delimitar o campo da didática, na busca de afinar ainda mais a compreensão da sua especificidade. Assim, segundo Melo (2008) a pedagogia detém também outras ciências e disciplinas afins, cada uma ajudando do seu ponto de vista específico projetando, desta forma, caminhos para a educação na sociedade. “Seja do ponto de vista histórico-social, filosófico ou mesmo dos conteúdos específicos a serem transmitidos em cada área do conhecimento” (MELO, 2008, p. 30).

Percebe-se pelo contexto desse capítulo que a didática é um instrumento consideravelmente necessário no processo de escolarização, pois através dela configuram-se papéis sociais no sentido de administrar e desenvolver as experiências fundamentais para que se possa atuar de forma mais articulada, as particularidades do ensino e dos sujeitos nela inseridos.

O terceiro capítulo denominado “procedimentos Metodológicos” dar-se a conhecer os caminhos da pesquisa de campo. Intensifica-se a busca de conhecimento e informação sobre os aspectos relevantes dos sujeitos, faz-se necessário uma reavaliação das relações entre escola, sujeitos pesquisados e mestrando, entre as fontes de informação providas durante as observações e entrevistas dirigidas nas escolas. Cada segmento da divisão deste temos: “Tipos de Estudos”; “Universo e campo da Pesquisa”; e “Avaliação Funcional dos Professores e Profissionais Administrativos”, traduzem-se num riquíssimo contexto de saberes, experiências, vivências e acima de tudo a capacidade de cada indivíduo, diante de sua realidade se mostra fidedigno às suas concepções de educação e inclusão.

O quarto capítulo, intitulado: “Análise e Discussão dos Dados”, procedem à análise e ao comentário de respostas dos sujeitos e avalia-se o pensamento interpretativo, para complementar um dos momentos mais importantes da pesquisa, na qual se mostra o papel ativo de cada sujeito, suas aprendizagens, suas realidades e suas cumplicidades perante os objetos de conhecimento mediante o diálogo. Há duas subdivisões neste capítulo: “Análises das entrevistas – Concepções de Professores”; “Análises das entrevistas – Concepções de Profissionais Administrativos”. Faz-se uma observação determinante que decorre das perspectivas de experiências de aprendizagens que possibilitam construir e reconstruir a crítica-reflexiva no processo educativo.

A realização da pesquisa de campo ocorreu no mês de agosto e setembro de 2012, envolveram-se professores do Ensino Médio, que atuam com alunos Surdos. A pesquisa

desenvolveu-se em duas Escolas da rede pública: Unidade 1, localizada na zona leste/sudeste e, Unidade 2, situada localizada na zona centro/norte de Teresina-Piauí.

O estudo articula dois eixos de informações: pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica tem como enfoque estrutural alguns teóricos conceituados na área da Educação Inclusiva; da Educação de Surdos, da Constituição de 1988; da LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Ressalta-se que as informações, os conhecimentos, as experiências, destes autores foram eixos essenciais para a contextualização da pesquisa e, serviram de orientação textual ao mestrando que obteve uma aprendizagem satisfatória, na qual algumas dúvidas do processo da pessoa Surda na inclusão escolar foram bem esclarecidas dando um suporte teórico e prático na linha da Inclusão Escolar na rede Pública.

Dado que o quadro teórico extenso encontra exposto nos referenciais bibliográficos, passarei a mencionar autores utilizados na pesquisa tais como: Alves (2009); BRASIL/MEC (1988-1997-1998-2001-2006-2008-2010); Carvalho (2004); Fernandes (2010); Coldfield (2002); Mantoan (2006); Quadros (1997); Sacks (1990); Strobel (2008); Silva (2009); Stainback (1999); entre outras fontes de informações: pesquisas em artigos impressos, revistas científicas e textos complementares.

CAPÍTULO I - BREVE OLHAR HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES ENTRE INCLUSÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que fundamentam esta dissertação. Inicio discorrendo, sobre um “Breve Olhar Histórico sobre a Educação Especial no Brasil e Formação Docente: Concepções entre Inclusão e Prática Pedagógica”, as implicações da educação especial frente ao processo de inclusão, a caracterização da escola de Surdo no Brasil e a legislação vigente, e a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Temos a contribuição de autores como Fernandes(2007), Goldfeld (2002), Lima (2006), Quadros(1997), Perlin (1998), Skliar (1997), e Silvia (2010), que sintetizam os fatos abordados na literatura sobre a iniciativa da educação de Surdos, nos avanços médicos e tecnológico, nos embates das correntes gestualistas e oralismo na comunicação e educação dos Surdos, e categoriza os indivíduos pelo grau de perda (leve, moderada, severa e profunda) desse sentido. E que o sujeito Surdo pode ser posto em condições de ouvir e aprender a Língua de Sinais. Para então construir sua própria identidade regulamentada em leis específicas.

Esse é um dos desafios de contextualizar os determinantes históricos e ideológicos de práticas realizadas no século XVIII, oferecendo a oportunidade de reflexão crítica e aprofundamento acerca da história escolar e social dos Surdos.

Para tanto, nas páginas que se seguem, exercitamos uma abordagem acerca dos conhecimentos sobre os Surdos e a Surdez. Nessa perspectiva, pretende-se realizar discussões, questionamentos e reflexões, com base em fundamentos históricos, políticos e pedagógicos, que abrange novas concepções e práticas no processo da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais com atenção especial aos alunos Surdos.

1.1 Implicações da Educação Especial frente ao Processo de Inclusão

A educação é, sem margem para dúvidas, tema de relevante importância em todo contexto social. Ela tanto apoia na promoção da pessoa enquanto ente contribuinte de e para a sociedade em que se integra, preserva o registro da consciência histórico-cultural da sociedade em que funciona e proporciona à pessoa aquisição de conhecimento que, assim se espera, há de utilizar em proveito próprio, no exercício de uma atitude cidadã que o leva a ser útil à sociedade em que ele mesmo se movimenta. É na escola que a pessoa adquire conhecimentos sobre as várias áreas do saber e, é esse crescer intelectual que a escola deve proporcionar a cada um que a frequente.

É nesse sentido que pode-se entender a Educação com um conceito mais amplo, pois se liga ao conjunto de processos e práticas educativas de ensinar, aprender, interpretar, raciocinar, ler e escrever saber ser, agir. Esses processos, quando são trabalhados na escola, resultam nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades da vida do sujeito, permeado por condições reais. Refletindo sobre essas concepções contextuais da educação ressalva:

“O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança” (BRASIL, 2010, p.22).

Hoje, a educação especial como área de conhecimento intelectual, de inclusão social e educacional, de teoria e prática pedagógica, de relações interpessoais, de aprendizado e formação da pessoa humana encontra-se num verdadeiro processo de construção e de crise educacional. Sabe-se que a educação inclusiva busca perceber, analisar, interpretar e atender às necessidades educacionais especiais, tendo como foco de pesquisa e estudo os sujeitos/alunos, principalmente aqueles inseridos em sala de aula regular em um sistema de ensino público. Quanto à inclusão social do indivíduo:

“Quando me refiro à inclusão social e pedagógica, me refiro também à inclusão do indivíduo consigo mesmo, a aceitação de suas dificuldades, a conscientização das suas capacidades atuais e a construção do desenvolvimento de suas habilidades” (ALVES, 2009, p. 27).

A realidade apresentada na escola pública é totalmente diferente, a qual a educação especial propõe ao sistema de ensino, não há na maioria das escolas uma reestruturação humana, pedagógica, curricular, social, física, para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais. Desse modo, evidenciam-se a complexidade e a multiplicidade de dimensões implicadas no processo de inclusão. Nessa compreensão de inclusão escolar é enfatizado da forma seguinte:

“[...] para que possamos incluir, devemos respeitar e querer desenvolver o indivíduo em todos os aspectos dentro do processo de aprendizagem. Deve haver a inclusão social, respeitando a criança portadora de necessidades especiais, possibilitando-a da convivência com os indivíduos ditos normais, através de trocas, dando-lhes assim condições necessárias para a aprendizagem e o ajustamento social” (ALVES, 2009, p. 15).

Conforme a autora acima, a escola deve oferecer às pessoas com necessidades especiais um ambiente acolhedor, saudável que contribua na sua formação social e intelectual, isto é, adaptando-as em todos os aspectos de aprendizagem e trabalhar

conjuntamente, pois a ideia, a intenção, nesse contexto é ajudar este indivíduo, reconhecer, conhecer, socializar e se emocionar através do aprendizado.

É de fundamental importância ressaltar quem oferece a educação inclusiva terá como filosofia de responsabilidade investigar tanto o processo educativo em si, como o processo educativo do sujeito/aluno. Segundo Alves, “valorizar o indivíduo sem tecer considerações de imediato, conhecendo ou não suas capacidades ou incapacidades. Isto tem que ser parte do núcleo sólido dos ensinamentos da educação inclusiva” (2009, p. 49).

Cabe destacar que, com a posse do governo civil em 1985, surgiu o interesse em elaborar uma constituição federal que atendesse às necessidades sociais, sendo assim criada uma lei específica para educação – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9. 394/96, conhecida como LDB (GUEBERT, 2007, p. 44).

Partindo dessa reflexão e realidade contextual de educação e inclusão, registra-se que a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que apresentava como objetivo final de todo serviço de educação especial, condições de vida semelhante, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade.

Através desse instrumento legal, e pensando pelo lado do princípio de normalização educacional, que tomou corpo na dimensão universal, expandiu-se, então, o caráter assistencial – de apoio nos campos da educação, saúde, trabalho e lazer – e de justiça – dos direitos subjetivos – até, então, restritas às pessoas com alguma necessidade especial.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, no que se refere à educação, declara que:

“[...] A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2008, p.159).

Pode-se observar que esse artigo considera que todas as pessoas – independentes de raça, características ou limitações – têm o direito de receber atendimento que objetive seu desenvolvimento pessoal, bem como ser agente atuante na sociedade. Conforme é dito:

“Os princípios envolvidos na tarefa de educar a todos devem ser regidos pela ética e pelo direito à cidadania, com vistas à implantação de uma escola para todos e a configuração de um mundo em que todos possam ocupar um lugar especial” (PAN, 2008, p. 103).

É importante ressaltar que, abrir as portas para a inclusão não significa simplesmente inserir alunos no ensino regular. Significa acima de tudo respeitar as diferenças e os diferentes. Nesse sentido afirma-se: “É preciso então aceitar o desafio de

implodir a lógica das identidades fixas – bem como dos estereótipos e dos rótulos que produzem – que dominam os conceitos e as práticas na área da deficiência” (PAN, 2008, p. 105).

Acredita-se que um bom começo para responder a esse grande desafio é apostar na relação com o outro como alguém – diferente de nós – a ser reconhecidas, com suas dificuldades, medos, inseguranças, como alguém de quem se espera que seja igual a nós.

De conformidade com essa ideia, Mantoan, faz esse registro: “A normalização visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas, condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade” (2006, p. 5).

Diante desse contexto de inclusão, observa-se que novos conhecimentos em torno das condições de vida do portador de necessidades especiais foram surgindo, e o conceito de excepcional, observado como estático e permanente, deu lugar a uma visão mais dinâmica e humanística desses indivíduos, que passaram a ser reconhecidos, pelo menos no plano das ideias, como pessoas com direitos e deveres iguais aos demais seres humanos, precisando, portanto, que lhes sejam oferecidas as mesmas condições dadas aquelas de acesso aos bens culturais e materiais produzidos, historicamente, pela humanidade. Percebe-se que cada vez mais é importante dentro da inclusão e ambiente escolar.

“Promover a inclusão de deficientes significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades” (SANTOS e PAULINO, 2008, p. 33)

Contextualizando as afirmações dos autores acima, observa-se que as maiorias das Escolas ainda não estão adequadas para receber alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, existem alguns aspectos importantes dessa não adequação, pode-se referir: atitudes e percepções dos educadores na relação do processo de inclusão, adaptações curriculares, relações interpessoais na escola, capacitação do professor para atuar nas classes especiais e inclusivas. São relevantes eixos educativos que precisam ser avaliados e redirecionados para uma melhor adequação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Quanto às necessidades educacionais especiais, os Parâmetros Educacionais Especiais enfatizam. “A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização” (PCNs, 1998, p. 23). A escola,

nessa perspectiva, busca consolidar o respeito às diferenças, conquanto não elogie a desigualdade. As diferenças vistas não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, podendo e devendo ser fatores de enriquecimento.

Nessa perspectiva, regressivamente, a ideia de educação especial está intimamente ligada a preceitos inovadores e contemporâneos de inclusão desde 1956, momento em que o conjunto de serviços prestados à pessoa com necessidades especiais, em especial no contexto de educação, transcende o simples olhar da integração social, como consta na Política Nacional da Educação Especial:

“[...] é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade. E sob o enfoque escolar é processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos” (POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p.14).

Nesse entendimento, a educação especial sempre primou pela concepção sócio-educativa do estudante com necessidades especiais, por entender que o processo dinâmico de participação desse sujeito na sociedade, como ressalta a Política Nacional da Educação Especial, está respaldada pela importância do convívio do estudante com necessidades especiais no mundo social, sua participação, enquanto, cidadão nas causas sociais, políticas e culturais, além do direito ao ingresso no mundo do trabalho e dos meios de produção, dentro de suas competências cognitivas.

Assim, questões e atividades pedagógicas materializam-se através de um processo de escolarização com percurso e tempo escolar necessário ao ritmo do aluno. Uma proposta de currículo adequado ao público, em que se pretende estabelecer metodologias e estratégias de intervenção docente condizente e, por fim, com propostas de avaliações convergidas à realidade da educação especial/inclusiva.

Tudo isso, registrado e previsto em dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988 – Educação Especial, Lei nº 9394/96 – LDBN, Educação Especial, Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente - Educação Especial, Lei nº 8859/94 – Estágio, Lei nº 10.098/94 – Acessibilidade, Lei nº 10.436/02 – Libras, Lei nº 7.853/89 – Apoio às pessoas portadoras de deficiência, Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, Lei nº 10.216 de 4 de junho de 2001 – Direitos e proteção às pessoas acometidas de transtorno mental, e por fim, o Plano Nacional de Educação - Educação Especial.

Considerando a modalidade de educação especial no contexto do ensino regular, o que se verifica na verdade é a ruptura com um conceito estático que se criou sobre essa

modalidade de educação e, principalmente, pelo conhecimento cristalizado sobre sua função social e educativa, ou seja, desperta o autor para o seguinte:

“Os benefícios dos arranjos inclusivos são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas – todos os alunos, professores e a sociedade em geral. A facilitação programática e sustentadora da inclusão na organização e nos processos das escolas e das salas de aula é um fator decisivo no sucesso” (STAINBACK, 1999, p. 22).

Nesse aspecto, referido pelo autor, tem sido consistentemente observado que alunos com níveis diferentes de deficiência aprendem mais em ambientes integrados nos quais lhes são proporcionados experiências e apoio educacionais adequados do que quando estão em ambientes segregados. Nesse foco de compreensão ressaltam-se as atitudes positivas em relação à inclusão desses alunos. Assim:

“As atitudes positivas com relação aos alunos com deficiências desenvolvem-se quando são proporcionadas orientação e direção por parte dos adultos em ambientes integrados. (...) a integração e a comunicação facilitadas ajudam o desenvolvimento de amizades e o trabalho com os colegas. Os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares” (STAINBACK, 1999, p. 22-23).

Nessa perspectiva, fica implícito o posicionamento favorável à educação especial tanto que não se acredita que ela seja alcançada se a luta for centrada em torno desse processo exclusivamente. Em outras palavras, para que nas escolas brasileiras o ideal da inclusão de todos ou da não exclusão de alguns se torne realidade, principalmente, no interior das próprias escolas ditas comuns, deve-se trabalhar todo o contexto, no qual a inclusão deve ocorrer, isto é, não somente na escola ou tão somente nas escolas especializadas, mas, principalmente, no seio da sociedade. Nesse entendimento ressalta-se:

“Saberes disciplinares e disciplinarização dos sujeitos são as duas faces de um processo que atravessa a organização escolar. No momento em que avançamos em direção às sociedades pós-disciplinares, esse processo continua vigente por meio do currículo escolar. (...) Estabelecem-se, assim, os estágios de desenvolvimento e capacidades cognitivas em função de um pretensão processo de maturação mental, constituindo-se uma espécie de pós-normalização dos sujeitos e dos saberes” (PAN, 2008, p. 113).

Ainda refletindo sobre as concepções do processo de inclusão é importante considerar que. No caso da educação inclusiva ocorre como uma situação-problema, que dentre outras merece ser pesquisada, a efetividade da inclusão de alunos com deficiência, considerando-se os seguintes aspectos: o desenvolvimento de suas habilidades e competências sociais, cognitivas, motoras e psicomotoras; os níveis de acolhimento que

experimentam por parte dos colegas e dos integrantes da comunidade escolar; e os procedimentos que facilitam a construção de conhecimentos.

“É fundamental destacar que a flexibilidade deve ser constante. É necessário comemorar os sucessos e não paralisar com as dificuldades, além de sempre aprender com os desafios. Faz-se urgente reconhecer os progressos, mesmo que pequenos, e buscar entender o que contribuiu para que eles aconteçam” (MINETTO, 2008, p. 62).

Evidencia-se então que, de nada adiantaria metodologias inovadoras e materiais de apoio de última geração se não houver um preparo dos colegas de sala e de toda a comunidade escolar para a acolhida do aluno com necessidades especiais. Observar-se então, que o professor precisa contar com uma rede de apoio real, eficiente e diversificada que lhe dê sustentação para a continuidade das modificações de estratégias pedagógicas que sejam necessárias dentro das particularidades dos alunos.

É também nesse sentido, que os conhecimentos produzidos pela educação inclusiva no contexto contemporâneo, fundamentam-se, sobretudo, a partir do hibridismo que surge na existência da intercessão de duas modalidades de ensino, qual seja comum e especial através de um olhar, que se repete ser transdisciplinar. Erguendo-se, todavia, através de uma coluna sólida caracterizada, a partir da realidade sócio-educacional do aluno, isto é, a partir de suas necessidades, originalmente especiais.

“Nesse sentido, é preciso que a inclusão escolar seja discutida em termos de como garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso às salas comuns da escola regular e possam desfrutar de um ensino de qualidade, ou seja, que todo o possível seja feito para que as necessidades desses alunos sejam consideradas e supridas” (SILVA, 2010, p. 129)

Tal foi à constatação a partir deste referencial, pois o que se verificou na prática escolar da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais, no ambiente escolar especializado, foi a construção gradativa de *know-how* (conhecer - como) necessário ao potencial cognitivo, físico e emocional desse indivíduo.

Como a compreensão ativa, construída, a partir de adaptações curriculares na educação especial e, também, comum com primazia em novas estratégias didático-pedagógicas e metodologias de intervenção docente capazes de atender, na verdade, o potencial real desse sujeito, e não apenas o potencial ideal. Nesse contexto de reflexão, pode-se pensar que o fato incontestável de termos um circuito híbrido de escolarização/alfabetização da pessoa com necessidades especiais, intelectual em ambas as modalidades – especial e comum. Nesse sentido a autora destaca:

“[...] a complexidade da experiência cotidiana requer permanente problematização face à crescente pluralidade de estilos de comportamentos e práticas sociais que

alimentam a cultura emergente na imbricada rede de relações socioideológicas e intersubjetivas características das relações entre adulto e criança na escola. A palavra revela o modo como os valores explicitam-se e confrontam-se nesse contexto, portanto ela é a manifestação do papel mediador da linguagem nos movimentos da história, da cultura e do lugar que o sujeito ocupa nessa intermediação” (PAN, 2008, p. 118).

Desse modo, o ensino deve assegurar aos alunos com necessidades especiais, entre outros aspectos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e, organização específica, para atender às suas necessidades; com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu Art. 59 a “terminalidade específica, para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental – no ensino comum –, em virtude de suas necessidades especiais [...]” (BRASIL, 2012, p.438). Dessa forma, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos.

Com relação à Lei nº 10.098/00, consideramos conveniente destacar no Capítulo VII da mesma legislação, garantindo a eliminação de barreiras, no caso da comunicação.

“Art. 19

Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais outras subtitulação para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiências auditivas, na forma e no prazo previsto em regulamento” (GUEBERT, 2007, p. 58).

Assim, para atender a pessoa com limitação na sua concepção ou na sua expressão no processo de comunicação, é necessário estabelecer o desafio enquanto estratégia pedagógica, ou seja, a necessidade da articulação com a realidade. Razão pela qual, para possibilitar a inclusão dessas pessoas é necessário articular técnicas e suporte prático teórico.

Diante do contexto apresentado, acredita-se que a questão da educação inclusiva se insere na inter-relação entre atores sociais e educacionais e o contexto que os rodeia. Dessa forma, é constituído por processos sociocognitivos nas interações sociais, o que significa dizer que elas têm implicações na vida cotidiana dos sujeitos. Assim, a comunicação e os comportamentos adotados por um grupo de indivíduos acerca de um objeto são resultantes de como os atores sociais e educacionais representam, socialmente, esse objeto e do significado que estes adquirem e transformam em suas vidas. Assim, achamos por bem, ir ao encontro de um dos pontos fundamentais de acessibilidade da educação inclusiva, o fundamento da lei, como apresentamos neste tópico a seguir.

1.2 Caracterizações da Educação de Surdos no Brasil e Legislações Vigentes

Muitos são os desafios encontrados quando se fala na inclusão dos indivíduos que apresentam necessidades educativas especiais, no Brasil. Neste grupo enquadram-se os sujeitos Surdos que usam a capacidade de linguagem e a habilidade de adaptá-la. Discutir sobre a educação dos Surdos e como ela vem existindo aponta para a realidade das suas necessidades que por muito tempo foi negligenciada.

Observa-se que as questões sociais, culturais, e educacionais que envolveram os Surdos ao longo da história, mostraram que são pessoas com potencialidades, mas limitadas pelas limitações impostas por sua condição. São definidos como deficientes e, portanto, incapazes, isso acontece por causa de um atraso na aquisição da linguagem que os Surdos têm no seu desenvolvimento, já que, na maioria das vezes, o acesso a ela é inexistente.

O Brasil reconheceu a Língua Brasileira de Sinais/Libras, por meio da Lei nº 10.436/2002, como a Língua das comunidades Surdas brasileiras, que no seu artigo 4º, dispõe que:

“O sistema educacional federal e sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, em seus níveis médios e superiores, do ensino da Língua Brasileira de Sinais/Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (LIMA, 2007, p. 109)

Contudo, é observado que à medida que têm entrado em contato uns com os outros, tendo nascido em famílias Surdas ou sido agrupados em escolas especializadas e na comunidade, o resultado tem sido o desenvolvimento de um sofisticado idioma feito sob medida para os olhos de uma língua de sinais.

“Assim, diferente de grupos étnicos que compartilham traços raciais, os Surdos transmitem sua cultura e língua visuais, de geração em geração, apenas quando da possibilidade da convivência entre adultos e crianças Surdas. Isso se dá porque o percentual de hereditariedade do traço da surdez é muito pequeno, variando entre 1 a 10% nas populações” (FERNANDES, 2007, p, 61).

A autora acima nos refere que, apesar das condições adversas, os Surdos não deixaram de lutar pelos seus direitos, fundamentalmente, ao uso da língua de sinais, preservando as experiências que possibilitaram as organizações das primeiras comunidades Surdas.

“A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é essa língua que vai

levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal” (STROBEL, 2008, p. 44).

Ainda sob esse aspecto, da educação de Surdos, os Parâmetros Curriculares Nacionais mencionam:

“Embora as necessidades especiais na escola sejam amplas e diversificadas, a atual Política Nacional de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar. Nessa perspectiva, define como aluno portador de necessidades especiais aquele que “... por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (PCNS, 1998, p. 24).

A classificação desses alunos, para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), consta da referida Política e dá ênfase a:

- portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla;
- portadores de condutas típicas (problemas de conduta);
- portadores de superdotação.

De acordo com a proposta dos (PCNS, 1998), referida acima, pode-se afirmar a necessidade de um novo olhar sobre a identificação de alunos com necessidades especiais, como também, considerar o papel da escola na produção do fracasso escolar e no encaminhamento de alunos para atendimentos especializados, dentre outras medidas comumente adotadas na prática pedagógica.

Os estudos mais recentes na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, estabelece no seu Art.3º “A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2010,p.70). No campo da educação especial enfatizam ainda, que as definições e uso de classificações devem ser contextualizadas, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão.

“Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção de aprendizagem de todos os alunos” (BRASIL, 2010, p.21).

Conforme Guebert (2007), existem quatro documentos que são importantes e contemplam o processo inclusivo, o qual se encontra em constante transformação. Portanto, são apenas quatro as leis básicas discutidas como fundamento da educação inclusiva:

“[...] a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; a Lei da Corde nº 7.853/89 e a Lei de Acessibilidade nº 10.098/00, “que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências” (LIMA, 2007, p. 224).

As políticas públicas voltadas para o atendimento de sujeitos com necessidades educativas especiais têm estado presentes quase sempre em um campo muito contestado. Em 1961, com a primeira LDB (Lei 4024/61) já se dava ênfase no sentido de conceber a educação como direito de todos e de recomendar a integração da educação especial ao sistema nacional de educação. Já a Lei 5692/71, que alterou a referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anterior, também reafirmou a necessidade de se conferir um tratamento adequado aos alunos com necessidades especiais. Para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996, estabelece sobre a responsabilidade da educação:

“Art.2º

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2012, p.43).

Quanto ao atendimento Educacional Especializado, em seu Art.4. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: Inciso III, oferecer ensino gratuito a estudantes com necessidades educacionais especiais, estes serem, também, credores de prioridade na sua integração escolar. A partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2010), há alguns decretos legais que identificam as normas referentes às pessoas com deficiência, pode-se destacar:

“Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;

Reconhecendo também que qualquer discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano;

Reconhecendo a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas;

Reconhecendo a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e a informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais “(BRASIL, 2010, p. 31-33).

Nessa perspectiva, esses direitos estabelecidos têm que ser cumpridos, respeitados, pois as pessoas com necessidades educacionais especiais merecem viver dignamente e deve ocupar seu lugar em qualquer meio social.

A implicação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2010), considera que se faça necessário adequar os recursos educacionais e físicos, possibilitando o acesso a diferentes formas de cultura, para que as limitações das

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

peças com deficiência não sejam obstáculos ao seu desenvolvimento integral, mas sim se tornar uma de suas características.

A necessidade de encontrar soluções imediatas para resolver a presença da observância do direito de todos à educação fez com que procurasse saídas paliativas, envolvendo todo tipo de adaptação: de currículos, de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula que se destinam unicamente aos alunos com deficiência. Criou-se o AEE, apoio especializado para o atendimento adequado aos alunos especiais e classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a inclusão em classes regulares. Entende-se por Atendimento Educacional Especializado:

“O Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial, sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência” (GOMES, 2007, p. 22).

Pode-se observar que, o conhecimento acadêmico refere-se à aprendizagem do conteúdo curricular. O Atendimento Educacional Especializado, por sua vez, refere-se à forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja, compreendê-lo.

Buscando-se atender as especificidades impostas pela nova LDB, começou a procurar a maneira mais adequada de comunicação culminando no ano de 2002 com a oficialização das Libras e, gerando a partir daí novas discussões, sobretudo, por parte dos Surdos oralizados e de profissionais que trabalhavam com Surdos, que não se sentiam incluídos numa comunidade Surda; então, passa a encarar a nova língua como objeto hostil para o sistema educacional. Observa-se que:

“Pelas pesquisas científicas já feitas nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil, comprovaram que as crianças surdas de pais surdos se saem melhor no desenvolvimento da linguagem que as outras crianças surdas de pais ouvintes. Pois as mesmas não apresentam os problemas da defasagem de linguagem porque os pais surdos já estão se “comunicando” em língua de sinais com os filhos surdos o mais precocemente possível, esclarecendo todas as suas curiosidades naturais” (STROBEL, 2008, p. 45).

Refletindo sobre a citação da autora, pode-se inferir que os sujeitos Surdos que têm acesso à língua de sinais e participação da comunidade Surda têm maior segurança, autonomia, autoestima, determinação, identidade sadia. Por isso é importante e necessário que as crianças Surdas convivam com as pessoas Surdas adultas em quem ou com quem se identificarem para ter acesso às informações e conhecimentos no seu dia-a-dia. Ainda refletindo sobre essas concepções da língua de sinais ressalta-se:

“A língua de sinais é transmitida nas comunidades surdas e, apesar de por muito tempo na história dos surdos tem sofrido a repressão exercida pelo oralismo, a língua de sinais não foi extinta e continuou a ser transmitida, de geração em geração, pelo povo surdo com muita força e garra. A língua de sinais é uma língua prioritária do povo surdo que é expressa através da modalidade espacial-visual” (STROBEL, 2008, p. 46).

A partir das novas concepções determinadas por marcos legislativo, a vigorar a ideia de que a inclusão do aluno Surdo na rede de ensino regular possui um papel determinante para o desenvolvimento, não apenas educativo, mas também todo o contexto sócio-cultural do indivíduo uma vez que o comprometimento da perda da capacidade auditiva acarreta enormes dificuldades de socialização com pessoas ouvintes carecendo, então, de intervenções pedagógicas, familiares e sociais, para que o processo de integração ocorra de forma agradável ao portador da dificuldade levando-o a uma socialização completa com o mundo que o rodeia. Nesse aspecto, enfatiza-se:

“As situações que representem circunstâncias menos restritivas possíveis são marcantes para a proposta de integração social destes indivíduos. Estas ações são operacionalizadas a partir da participação de alunos surdos na escola regular. Entretanto, desejamos registrar que este fato destaca vários elementos para análise das condições educativas a que os surdos foram submetidos” (FERNANDES, 2010, p, 53).

A ideia de inclusão imposta pela legislação não é vista por todos como uma proposta redentora, uma vez que possui contrapontos que devem ser analisados com especial atenção visando à opção daquilo que pode ser considerado a verdadeira integração do aluno portador de Surdez no conjunto da comunidade. A ideia predominante, no entanto, é que constitui um ato de discriminação colocar os alunos Surdos, ou portadores de outras deficiências, em salas de aula de escolas especiais.

Os alunos Surdos, ao ingressarem em escolas públicas, são submetidos a algumas condições educativas, nomeadamente:

“Redução dos conteúdos curriculares faces às expectativas de baixo desenvolvimento das possibilidades dos surdos;
Simplificação do processo de aprendizagem, motivada pela dificuldade dos profissionais em propor desenvolvimento e aprendizagem para crianças surdas;
Fracasso escolar justificado pela condição do sujeito surdo;
Supervalorização do fator orgânico para a superação do fracasso escolar. Esforço concentrado em igualar as condições de desenvolvimento e aprendizagem do surdo em relação ao ouvinte no que diz respeito à proficiência em língua portuguesa;
Desvalorização da possibilidade de desenvolvimento da língua de sinais;
Discriminação e desvalorização de instituições que atendiam exclusivamente a surdos. Muitos profissionais desaconselham o ingresso nestas instituições por entenderem que o convívio com outros surdos determina uma situação segregativa” (FERNANDES, 2010, p. 53-54).

Diante desses eixos condicionais direcionados à inclusão do aluno Surdo, a escola deve ter como referencial:

“A questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades. As feições da escola, em tempos de grandes transformações sociais, estão mudando, e os professores precisam adquirir novas habilidades para trabalhar com alunos acadêmica e socialmente deficientes” (STAINBACK, 1999, p. 25).

Continua a mesma autora:

“O valor social da igualdade é consistente com o motivo de ajudar os outros e com a prática inclusiva. Temos de garantir que os alunos com deficiência sejam apoiados para tornarem-se participantes e colaboradores na planificação e no bem-estar deste novo tipo de sociedade. Temos de evitar os erros do passado, quando os alunos com deficiência eram deixados à margem” (STAINBACK, 1999, p. 29).

Segundo Fernandes, “a realidade do contexto escolar brasileiro revela que uma grande parte da população escolar, inserida na escola regular, não consegue aprender. Embora os processos pedagógicos não se constituam como único fator” (2010, p. 54).

Essa mesma autora ressalta que o grande problema da educação para os Surdos na escola é que:

“Educação é uma atividade essencialmente elaborada e transformada no percurso histórico cultural da humanidade. As transformações materiais e ideológicas ocorrem numa tal velocidade que determinam um mundo cada vez mais dinâmico e complexo” (FERNANDES, 2010, p. 55).

Assim, propiciar a inclusão dos alunos com Surdez num ambiente em que a maioria dos alunos é ouvintes, isso é inclusão ou exclusão? Como fica a socialização destes alunos uma vez que sua forma de comunicação é gestual-visual e a do aluno ouvinte é oral-auditiva? E o desenvolvimento da aprendizagem deste dentro da sala de aula comum pode ser satisfatório? São estas questões que devem merecer nossa cuidada atenção, para não cometerem-se erros que possam prejudicar o desenvolvimento do aluno portador de surdez. A partir desse pressuposto:

“É importante lembrar que o sucesso ou o fracasso escolar do aluno não é definido a partir do tipo de oferta educativa. A escola especial para o surdo não se sustenta a partir dos argumentos de que “seu contrário” – a escola regular – fracassou diante do aluno surdo. E a escola regular não garante seu espaço diante do discurso de integração. Assim, ambas se afastam da discussão do processo educativo dos seus alunos, do currículo, do trabalho coletivo da escola e dos objetivos educacionais” (FERNANDES, 2010, p. 57).

Frente ao exposto acima, parece evidente que, em geral, a prática desenvolvida na escola não articula o conhecimento nem as possibilidades de novos saberes do processo de inclusão e, nem o desenvolvimento cognitivo da criança para interagir com novas aprendizagens. Portanto, para a escola se adequar às modalidades de educação inclusiva, deve ser transformado em um espaço no qual possam circular várias possibilidades de

conhecimento, de práticas curriculares que levem em conta a heterogeneidade de interesses, potencialidades e ritmos dos alunos.

Faz-se urgente a necessidade de um processo de rupturas educacionais no qual as formas tradicionais de ensinar e aprender no contexto sala de aula dê lugar a novos paradigmas educacionais, em que a efetivação do processo de escolaridade desses sujeitos seja eficazmente elaborada, dando-lhes condições de evoluir em diferentes estágios da aprendizagem.

A aquisição de mecanismos sociais para implementar novas identidades das legislações vigentes no Brasil, foram essenciais para direcionar e reconhecer as diferenças culturais, a pluralidade das manifestações específicas que dispõe a valorizar a singularidade dos seres humanos, assim, as transformações dos contextos educacionais e sociais, as políticas educacionais e os sistemas de ensino cruzaram em suas multidimensões as fronteiras entre o regular e o especial, o normal e o deficiente; enfim, os espaços da complexidade da política educacional e da inclusão social.

“Escola especiais constituem-se como ambientes educacionais que oferecem atendimento educacional voltado para alunos que necessitem de atenção individualizada no que se refere às atividades de vida autônoma e social e também apoios intensos e contínuos, assim como flexibilizações e adaptações curriculares que a escola não seja capaz de oferecer” (SILVA, 2010, p. 111).

O Ministério da Educação implementa a política de inclusão educacional, fundamentada nos princípios éticos do respeito aos direitos humanos, na proposta pedagógica que propõe ensinar a todos os alunos, valorizando as diferenças de cada um no processo educacional e na concepção política de construção de sistemas educacionais com escolas abertas para todos (INCLUSÃO-Revista da Educação Especial – Dez/2006).

Nessa perspectiva, a educação especial envolve um amplo processo de mudanças para dinamizar essa nova proposta nos sistemas educacionais inclusivos. Dentre essas mudanças ressalta-se: O Programa Educação Inclusiva, implantado pelo MEC cujo principal implicação é o direito à diversidade, introduziu uma nova política de formação de educadores para a efetivação da educação inclusiva no Brasil.

De acordo com os Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010). O Brasil se destaca nos últimos anos pelos avanços relacionados à efetivação do direito de todos à educação, estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e fundamentado no paradigma da inclusão, nos direitos humanos e na articulação entre o direito à igualdade e à diferença os quais abriram caminhos para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Essas referências e outras que seguem nessa linha legislativa vigente.

“Em 2006, a Organização das Nações Unidas – ONU aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conceituando a deficiência como o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas “(BRASIL-Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2010, p. 7).

Compreende-se que o referencial teórico utilizado nas análises dos itens informados acima é uma abordagem qualitativa, sócio-histórica de educação inclusiva e de desenvolvimento humano, tendo como principal suporte o pensamento do Marco Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010), especificamente no que se refere ao avanço de mediações; as ideias acerca da construção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência na perspectiva da educação inclusiva.

Os resultados dessa investigação vêm oportunamente atender a necessidade de se conhecer como estão acontecendo à inclusão escolar de crianças e/ou jovens que apresentam algum tipo de deficiência e as práticas pedagógicas para que o ensino se torne acessível as suas dificuldades particulares, levando indicadores referentes ao cotidiano de ensino e aprendizagem nesse contexto, identificar os principais obstáculos à sua efetivação, bem como as ações e os encaminhamentos que marcam essa experiência, ainda nova para a maioria dos professores e alunos.

1.2.1. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1998

É necessário destacar que, não se pode determinar até que ponto o indivíduo vai chegar ao aprendizado, limitando, assim, as oportunidades de ter novas vivências e experiências sociais. Deve-se, sim, acreditar no potencial do sujeito/aluno e investir em seu desenvolvimento independentemente de suas condições momentâneas. Nesse entendimento, compreende-se que o direito à educação é amparado na legislação vigente, reconhecendo a escola como espaço para a promoção da formação humana em sua totalidade. Nesse eixo de entendimento, considera-se:

“Crianças com necessidades educacionais especiais são aquelas que, por limitações intrínsecas ou extrínsecas, requerem algumas modificações ou adaptações no programa educacional a fim de que possam atingir seu potencial máximo. Tais limitações podem decorrer de problemas visuais, auditivos, mentais ou motores, como também de condições ambientais desfavoráveis” (MAZZOTA, 1992, p. 27).

Neste panorama da Legislação vigente e da Constituição Federal de 1988, é necessário ressaltar que as conquistas da comunidade Surda estão intrinsecamente ligadas às aprovações do legislativo. Por isso, a Feneis – Federação Nacional de Educação e

Integração dos Surdos desenvolve um trabalho de divulgação junto às entidades filiadas e/ou não filiadas para que estas mobilizem e conscientizem os Surdos da existência de seus direitos. A maioria das Libras em âmbito federal, estadual e municipal. A aprovação do projeto que reconhece a Libras está a 12 anos (1991 a 2003) em tramitação, mas esforços não são poupados para que isso se realize, nesse aspecto ressalta-se:

“Uma proposta educacional bilíngue e bicultural para surdos caracteriza-se pela utilização de uma língua oral usada na comunidade ouvinte e uma língua de sinais própria da comunidade surda. No caso do Brasil, têm-se a língua portuguesa e a LIBRAS – língua brasileira de sinais usada pelas comunidades surdas dos centros urbanos brasileiros” (QUADROS, 1997, p. 46).

A legislação educacional, por meio da Lei nº 10.098 de 2000, prevê que o Poder Público deve tomar providências no sentido de eliminar as barreiras de comunicação, para garantir aos Surdos o acesso à informação, à educação, incluindo a formação de intérpretes de língua de sinais.

Mas, observa-se que, apesar das leis acima mencionadas, grande parte dos professores e das escolas não está preparada para receber alunos Surdos. Souza e Góes afirmam que o “processo de inclusão do aluno surdo vem sendo acompanhado por professores e profissionais que desconhecem a língua de sinais e as condições bilíngues do surdo” (1999, p. 163). Razão pela qual os professores tendem a considerar-se despreparados para atuar com essa população.

Estas transformações na educação especial e na legislação vigente estão ocorrendo em grande dimensão em um processo que tem como premissa articular ações de integração social do Surdo. Nessa perspectiva, buscando atender as especificidades impostas pela nova LDB, começou-se a procurar a maneira mais adequada de comunicação, culminando no ano de 2002 com a oficialização das Libras e, gerando a partir daí novas discussões, sobretudo, por parte dos Surdos oralizados e de profissionais que trabalhavam com Surdos, que não se sentiam inclusos numa comunidade Surda e que a partir de então passam a encarar a nova língua como objeto hostil para o sistema educacional. Diante dessa contextualização, faz-se a seguinte referência:

“Vivemos num mundo em que o processo de globalização se concretiza predominantemente, pela mundialização da economia. Isso tem provocado mais competição e mais desigualdades entre os povos e no interior dos países em desenvolvimento, levando-os a conviverem com índices inaceitáveis de injustiça social” (CARVALHO, 2004, p. 78).

É necessário pensar que a partir das novas concepções determinadas por marcos legislativo, a vigorar a idéia de que a inclusão do aluno Surdo na rede de ensino regular possui um papel determinante para o desenvolvimento, não apenas educativo, mas de todo

o contexto sócio-cultural do indivíduo, uma vez que o comprometimento da perda da capacidade auditiva acarreta enormes dificuldades de socialização com pessoas ouvintes necessitando, então, de intervenções pedagógicas, familiares e sociais, para que o processo de integração ocorra de forma agradável ao portador da dificuldade levando-o a uma socialização completa com o mundo que o rodeia.

Diante do comentário acima, é preciso ressaltar que a realidade da escola pública para atender, tanto as pessoas com necessidades educativas especiais, como deficiente auditivo é bastante preocupante, pois a maioria das escolas não tem profissionais especializados na área da educação inclusiva, não apresenta um currículo flexível, não diversifica as estratégias pedagógicas para subsidiar as necessidades específicas dos alunos. É uma realidade bastante contraditória a que é determinado pelas leis e pelos diversos diplomas legais do país. Assim, de acordo com as leis é preciso que:

“A letra das leis, os textos teóricos e os discursos os que proferimos asseguram os direitos, mas o quê os garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato” (CARVALHO, 2004, p. 79).

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, determina que:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2012, p. 159).

A legislação federal procura operacionalizar as políticas educativas, sugerindo, em vários de seus artigos no geral, mas, em particular no 206º, a organização do ensino bem como a obrigatoriedade de facultar o acesso à educação, direito de todos, sem qualquer distinção. Assim, no referido artigo, o ensino deve ser ministrado obedecendo a alguns princípios fundamentais, nomeadamente:

“Art. 206. [...]”

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da Lei, planos de carreira, para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da Lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade [...]” (BRASIL, 2012, p. 159).

De acordo com Guebert, “Esses princípios pontuam as condições mínimas que devemos trabalhar enquanto educadores, principalmente no que se refere à defesa de que todos devem ter acesso à qualidade educacional” (2007, p. 45). A consciência de que ainda não são praticadas todas as exigências dessa legislação, pois existe um grande número de analfabetos no país e de escolas que não viabilizam o acesso e a permanência de seus educandos, principalmente, quando se refere às pessoas com necessidades educativas especiais.

Desse modo, compreender as contradições no contexto da legislação é reconhecer o princípio da igualdade do direito ao pensar diferente. Na visão do autor que segue, a identidade surda se caracteriza:

“Neste caso os surdos encontram, inclusive hoje, o jogo de uma política educacional em cena tentando garantir maior proximidade com a identidade cultural surda. Eles estão perdendo com vistas a uma possibilidade de falhar a sua identidade pela presença de hegemonia ouvinte. O meu objetivo é fornecer uma ideia de que a educação, no hegemônico paradigma ouvinte, produziu “verdades” prejudiciais aos estudantes surdos pertencentes a minorias” (SKLIAR, 2010, 52).

Nessa concepção acima, a identidade é definida com algo em questão, em construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições. Para esse mesmo autor a identidade Surda dentro da cultura ouvinte:

“[...] é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original. A identidade original estabelece uma identidade de subordinação em vista da alteridade cultural, a mesma que se dá entre os outros grupos étnicos” (SKLIAR, 2010, p. 53).

A educação como direito de todos, definida na Constituição Federal brasileira de 1988 sugere um sistema organizado, participativo e de acesso ampliado ao conhecimento voltado à formação do cidadão político e crítico. De acordo Lacerda, a presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas.

“Se a escola não voltar sua atenção para a metodologia utilizada e o currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete. É também importante que o professor regente de classe conheça a língua de sinais, para que não esteja sempre na dependência do intérprete, ou delegando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para este profissional” (LACERDA, 2000, 53).

Compreende-se que gestar e gerir a dinâmica educacional com responsabilidade compartilhada é um processo vigente às necessidades específicas de cada unidade escolar, devendo ser chancelado por todos os seus segmentos. A própria Constituição Federal

brasileira define, no seu Artigo 211, o regime de colaboração nos seus sistemas de ensino, isso assegura a participação coletiva essencial para consolidação de uma educação mais justa e humanitária.

Há, ainda, um número razoável de docentes que não entendem as limitações da surdez e suas consequências. Tal fato, geralmente, desloca a responsabilidade das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem apenas para os alunos. Como se, para esses alunos aprenderem, dependesse de um intérprete de língua de sinais.

Verdade, também, é a de que muitos surdos e professores desconhecem a Libras o que dificulta bastante a interação entre ambos, dificultando o processo de aquisição de conhecimentos. Nesse sentido ocorre a exclusão do professor dentro da sala de aula, por não saber interagir com o aluno.

É interessante notar que os professores não fazem relação entre esses aspectos: dificuldade dos professores *versus* dificuldade dos alunos, como se essas dificuldades fossem bipolares. Dito de outra forma, como se a falta de preparo dos professores não tivesse implicações diretas na aprendizagem dos Surdos e nem promovessem dificuldades de interação desses sujeitos.

1.2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Nº 9.394/1996

Em 20 de dezembro de 1996 foi aprovado a LDBEN nº 9.394/1996, que estabelece como princípio do ensino a igualdade de condições tanto para o acesso como para a permanência do aluno na escola. Na LDBEN de 1996 foi destinado um capítulo específico para a educação especial a qual nesse documento foi definida como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (art. 58).

Nesse mesmo artigo são estabelecidas determinações sobre os serviços de apoio especializado, sobre como deve ser oferecido o atendimento educacional e sobre quando deve ser iniciada a oferta de educação especial:

“Art. 58. [...]

1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

2º O atendimento educacional será feito em classes, escola ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (SILVA, 2010, p. 71).

O momento histórico vivido pela escola com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/1996, busca suprir as perdas e necessidades ao longo

da história, reformulando conceitos e estruturas no cenário educacional. Na relação com a educação especial e inclusão, tem-se como referência o artigo que segue.

“Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais;

I – currículo, método, técnicas, recursos, educativos e organização específicas para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professor do ensino regular capacitado para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular [...]” (SILVA, 2010, p. 72).

Após a aprovação da LDBEN, no final da década de 1990, vivia-se um momento de transição, segundo Ferreira [...] área da educação especial, com novos papéis indicados para os serviços da área, porém, de todo modo, com a presença ampliada dos alunos especiais nos diferentes espaços escolares (2006, p.91).

Com a criação de mais um órgão oficial em 1999, segundo Silva, o “Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade) foi criado por meio do Decreto nº 3.076/1999” (2010, p. 72-73).

Apesar de as leis do sistema educacional brasileiro garantirem a inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, constata-se que:

“Na atualidade, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, não chega a quatrocentos mil o número de matriculados, considerando o ensino especial e o ensino regular” (MENDES, 2002-2003 p. 42-43).

Portanto, a maior parte desses alunos ainda está fora de qualquer tipo de escola. A autora acima comenta que esse quadro indica que uma exclusão generalizada dos sujeitos com necessidades educacionais especiais ainda faz parte da realidade brasileira. Esse fato apenas evidencia que um número significativo de alunos com necessidades educativas especiais que têm acesso à escolaridade, não recebem ainda uma educação apropriada.

É importante mencionar que na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, em 1990, que conclamou todos os países a assegurar o direito à educação de qualidade para todos, acompanhada de um Plano de Ação para satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem, no qual os países membros se

comprometeram em universalizar o acesso á educação e a promover a equidade de oportunidades.

Segundo a Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990):

“Art. 3º [...]

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (SILVA, 2010, p. 62).

Assim é que, com referência a uma ação educacional mais coletiva, a descentralização do poder dentro da instituição escolar passa a ter amparo legal, com isso, a implementação, exclusão e avaliação de tudo que é proposto requer a participação coletiva e de forma integrada, considerando particularidades dos seus alunados, bem como a história da comunidade expressos no currículo e nos planejamentos da instituição. Para Libâneo (1994), o papel do Orientador Educacional, professores, coordenadores, núcleo gestor e família passam a ser mais bem definidos através do seu planejamento – ação intencional que legaliza as propostas da escola. Assim, têm-se os seguintes critérios específicos:

“a) Explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que assegurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática; b) Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino; c) Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina; d) Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigências impostas pela realidade social do nível e preparo das condições sócio-culturais individuais dos alunos; e) Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para quem ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais; f) Atualizar o conteúdo do plano sempre que é revisto, aperfeiçoado-o em relação aos progressos feito no campo de conhecimento, adequando-o às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana; g) Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar, planejar o trabalho frente às novas situações que aparecem no decorrer das aulas” (LIBÂNEO, 1994, p. 223).

A escola assume um regime interativo, em que é discutida a questão da aprendizagem pelo desafio enquanto estratégia pedagógica e pela apresentação dos mesmos a realidade dos professores nos diversos momentos educativos. Assim, o foco é o crescimento do aluno em todos os aspectos que fortalecem seu desenvolvimento pleno. É definido no artigo 59 da LDB nº 9.394/1996, que: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais.”

“I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades;
II – terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (GUEBERT, 2007, p. 48).

É importante ressaltar que essa compreensão de participação envolve, sobretudo, responsabilidade e compromisso com o que a lei prescreve aliada à realidade da escola. A transferência de responsabilidades deve ser evitada, proporcionando, estrategicamente, ações necessárias para realização das políticas públicas educacionais.

“Na tentativa de criar ambientes adequados para suprir as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, a escola teve de iniciar um processo de revisão de sua estrutura, refletindo sobre novas formas de desenvolver e implementar o currículo, transmitir conteúdos e propor atividades” (SILVA, 2010, p. 100).

Um aspecto importante que se deve ressaltar para que haja inclusão do aluno Surdo nas escolas públicas, tem como implicação maior que as pessoas envolvidas no processo educacional façam um esforço, no sentido de livrar-se de modelos pré-determinados da sociedade, e de entenderem a importância de que o aluno realize suas próprias elaborações, que compartilhe suas dúvidas, suas descobertas e seu poder de decisão.

“[...] o processo de inclusão precisa ser criativo, consciente, real e, principalmente, individual. Razão pela qual a *filosofia pragmática* vem atender tal especificidade, porque se baseia em experiências vividas e reelaboradas, para que haja transformação, gerando uma nova cultura social” (GUEBERT, 2007, p. 21).

Nessa perspectiva, a escola deve enfatizar a interação entre a individualidade e a sociabilidade, desenvolvendo valores educacionais e metodologias de ensino que permitam a alunos, com diferentes capacidades, aprender em conjunto, sem serem separados por sexo, nível social, etnia, deficiências ou superdotação.

Desse modo, a inclusão de Surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais, requer uma escola e uma sociedade inclusivas, que assegurem igualdade de oportunidades a todos os alunos, contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos.

1.3.3 Língua de Sinais - Referência para a Educação de Surdos

Entende-se por Surdez a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido, conforme Lima, “A audição é um sentido fundamental para a maioria das pessoas; afinal o ouvido é um canal importante para receber informações do mundo externo” (2006, p. 52). Essas informações são fundamentais para a construção de um modo de interação que é o mais comum em nossa sociedade: aquele em que as pessoas usam a linguagem verbal, oral.

“[...] o direito a ser diferente, sem inferiorizar a condição bilíngue dos Surdos, impõe aos sistemas de ensino o desafio de mudanças em suas estruturas e práticas, geralmente acomodadas às necessidades da maioria que têm no português a língua oficial e materna” (FERNANDES, 2007, p. 118).

É pertinente referir que há diferenças individuais quanto ao nível da perda, à idade do início da Surdez, à etiologia e aos fatores educacionais e comunicativos envolvidos. Lima refere que “Esses fatores influenciam o desenvolvimento e o desempenho social dos sujeitos; a surdez congênita ou pré-linguística apresenta um quadro mais complexo do que a adquirida ou a pós-linguística” (2006, p.52).

É importante comentar, que alguns professores evidenciem em seu discurso que a presença do intérprete em sala de aula seria, de certa forma, o aspecto mais importante para a relação de ensino e aprendizagem. Ou seja, o intérprete parece significar algo *miraculoso* e capaz de promover aos alunos Surdos uma aprendizagem efetiva.

Sabe-se que não basta a presença de intérprete ou mesmo o uso da língua de sinais para que haja, de fato, a inclusão. Mesmo porque não há uma relação direta entre interações em língua de sinais e aquisição da escrita do português. A língua de sinais é importante, é claro, para que o aluno possa compreender o conteúdo em sala de aula, mas não implica a isenção do trabalho pedagógico do professor.

“Nesse sentido, conhecer o desenvolvimento da linguagem e conhecer as condições que se impõem ao processo de aquisição de uma segunda língua deve ser os pontos de partida para qualquer profissional que objetive trabalhar com o ensino da língua portuguesa para surdos. Entretanto, é claro que os conhecimentos sobre o processo de aquisição de segunda língua não podem ser transferidos diretamente para o ensino da língua portuguesa para surdos. A razão dessa impossibilidade é o fato de as pesquisas trabalharem exclusivamente com línguas em uma única modalidade, ou seja, oral-auditiva” (QUADROS, 1997, p. 67).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em um de seus critérios, definem a deficiência auditiva como perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como:

“[...] surdez leve / moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo; surdez severa / profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou

sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral” (PCNs, 1998, p. 25).

É significativo ressaltar como referencial na educação da pessoa com necessidades educacionais especiais a participação efetiva da língua materna sob a orientação do profissional da área:

“Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/interprete de Libras e guia-interprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2010, p. 24).

Uma observação que merece destacar é que, mesmo sendo portador de Surdez profunda, o indivíduo pode usar o aparelho auditivo e se submeter ao trabalho linguístico. O aparelho é de uso pessoal. Não basta apenas usá-lo, como muitas pessoas acreditam, é necessário aprender a ouvir e a decodificar sons, usando sua audição residual, recuperando ou aprendendo os sons progressivamente.

Registra-se nesse contexto Educação de Surdos, que a partir de 1960, principalmente nos Estados Unidos, as denominadas minorias étnicas e culturais, apoiadas por setores representativos da sociedade, organizaram-se em movimentos sociais para reivindicar seus direitos com o objetivo de terem suas diferenças reconhecidas politicamente. A partir da organização política do movimento Surdo, nessa mesma década o autor que segue explica:

“[...] engajados nos discursos de igualdade de direitos, líderes Surdos articulam um processo social, denominado pelos estudos sócio-antropológico como Movimento Surdo, com o objetivo de denunciar a opressão sofrida historicamente e difundir o que eles afirmam ser suas produções culturais como grupo minoritário” (FERNANDES, 2007, p. 65).

Dentro dessa mesma contextualização, para Gladis Perlin, doutora em Educação e primeira professora Surda de uma universidade federal brasileira:

“[...] o movimento do Surdo tem ser caracterizado como local de gestação da política de identidade Surda contra a coesão ouvinte, por meio de lutas que objetivam, entre outras coisas, questionar a natureza ideológica das experiências Surdas e descobrir interconexões entre essa comunidade e o contexto social, em geral” (FERNANDES, 2007, p. 65).

Sendo assim, a principal tese de Gladis Perlin, “é demonstrar que a perda auditiva é um fato secundário, posto que a principal manifestação do Ser Surdo seja sua possibilidade de estabelecer vínculos com a realidade social por meio da comunicação visual” (PERLIN,

1998, p. 52-53). O símbolo mediador mais efetivo dessa manifestação é a língua de sinais. Na perspectiva desse contexto ressalta-se:

“[...] na verdade, a postura educacional perante as línguas de sinais interferiram no processo histórico das comunidades surdas. O fato de “permitir” e/ou “não permitir” que as pessoas surdas usassem suas línguas espaciais-visuais provocaram profundas mudanças na vida das pessoas que integram tais comunidades. Percebe-se que os surdos passam a ter um papel importante no processo educacional no momento em que a língua de sinais passa a ser respeitada como uma língua própria dos membros deste grupo social” (QUADROS, 1997, p. 45).

Fernandes considera que apoiados em seu poder de mobilização social e no conhecimento científico produzido por disciplinas como a linguística, a psicologia e a antropologia “os movimentos de resistência Surda buscam reverter discursos e práticas dominantes, recusando rótulos e estigmas de deficiência e incapacidade que relegam os sujeitos Surdos a uma perspectiva de inferioridade” (FERNANDES, 2007, p. 65).

Em sua abordagem sobre a função da escola na perspectiva da educação inclusiva, as dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem em busca da qualidade a autora faz essa consideração:

“Fatores como carência de vagas, elevados índices de repetência e de evasão escolar, dificuldades de aprendizagem e de “ensinagem” levaram milhares de alunos ao abandono da escola e ao desenvolvimento de sentimentos de baixa auto-estima, com reflexos de dimensões sociais e econômicas muito sérias. Esses e outros aspectos contribuíram para a realização de eventos internacionais em prol de escolas de boa qualidade para todos, com todos, para toda a vida e numa cultura de paz” (CARVALHO, 2004, p. 111).

Segundo a autora acima, mesmo articulando a urgente necessidade de transformação da prática pedagógica nas escolas, duas ações acontecem cotidianamente e não satisfatoriamente. Primeiro aspecto, a transformação da escola para inserção de alunos com deficiência nas turmas do ensino regular, esta tem sido a providência mais freqüente, embora na maioria das escolas não haja uma implicação com o ensino e a aprendizagem.

Segundo aspecto, os alunos com dificuldades de aprendizagem, sem apresentar uma deficiência “real”, ou seja, com laudo médico, quase sempre continuam sem as respostas educativas de que necessitam, tornando-os potencialmente, como sujeitos excluídos, mesmo que presentes nas escolas e nas turmas de ensino regular. Diante destes aspectos, pode-se afirmar, portanto, que há muitas questões a serem questionadas, muitas situações-problema a serem avaliadas, quando se refere à Educação Inclusiva vale ressaltar que:

“[...] a inclusão, como desejável e necessário movimento para melhorar as respostas educativas das escolas, para todos, com todos e para toda a vida, deve preocupar-se com a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação (promovendo a interação, a integração, entre os colegas de turma, da escola... e,

por certo, com os objetos do conhecimento e da cultura) ” (CARVALHO, 2004, p. 112).

Outro ponto que a autora considera é que, “atribuir toda a responsabilidade à escola seria injusto e perverso, pois ela é o reflexo da sociedade em que vivemos” (2004, p. 113). Segundo ela, existem inúmeros fatores de natureza política, social e econômica podem explicar a evasão e a repetência, sem que deixemos de considerar aqueles de natureza psicopedagógica, atribuindo-lhes destacada importância, bem como às necessidades específicas dos alunos.

Sob bases teóricas, Fernandes diz: “para restabelecer as funções auditivas ineficientes ou inexistentes, são aplicados métodos de reabilitação da audição da fala” (2007, p. 48). Segundo a mesma autora, embora o professor esteja à frente desse processo, seu fazer tem caráter de tratamento clínico-terapêutico, já que reproduz estratégias usadas na fonoaudiologia para a produção da fala e a leitura labial. Em síntese o ouvido defeituoso, e não o sujeito Surdo é o centro do processo pedagógico.

Há aspecto relevante na concepção da autora refere-se ao eixo da linguagem e fala, quando a autora menciona:

“Como decorrência de tal ponto de vista, estabeleceu-se uma identidade absoluta entre linguagem e fala. Essa interpretação incide a ideia de que o déficit cognitivo da pessoa surda se deve ao fato da falta de audição e da ausência de experiências mediadas pela oralista. Por isso, toda a educação oralista teve como determinante alcançar os melhores índices de aproveitamento dos residuais auditivos e do desenvolvimento de métodos e técnicas de produção de fala (desmutização) e leitura labial” (FERNANDES, 2007, p. 48-49).

Fernandes defende que “Aproximar os Surdos da normalidade ouvinte significa fazê-lo falar, desenvolvendo-lhe a capacidade de abstração e de desenvolvimento cognitivo que a condição afetada pela surdez lhe impunha” (2007, p. 49).

Assim, além de aproximar os Surdos da normalidade ouvinte, significa a escola acreditar que a intervenção pedagógica na vida do aluno com algum tipo de deficiência seja fundamental e vê a escola como instituição social, um espaço privilegiado de desenvolvimento, que oportuniza saberes por meio das mediações significativas entre professor-aluno e das trocas mediadas entre os colegas mais experientes, gerando a participação ativa na apropriação dos conhecimentos, de modo a possibilitar a sua inserção no plano sociocultural e exercer ação transformadora nas relações de produção.

Nesse cenário de inserção escolar, segundo Pacheco, alguns países descrevem sua realidade da prática em sala de aula e o significado de uma classe inclusiva:

“Cada membro da turma deve ser apoiado individualmente, pois todos têm necessidades especiais de algum tipo. O relatório catalão forneceu visões semelhantes, tais como: “É preferível cuidar de todas as necessidades dentro da

sala de aula comum". Além disso, os fatores mais importantes são aqueles relacionados à criação de condições organizacionais e curriculares em salas de aula comuns. O relatório português descreveu essa questão de forma quase idêntica: quando foram definidas dificuldades de aprendizagem em termos de currículo, mais possível tornou-se a criação de condições em que todos os alunos pudessem aprender. O relatório islandês mostrou que o processo de inclusão pôde ser visto afetando não apenas determinados alunos, mas o grupo todo" (PACHECO, 2007, p. 37-38).

Tem-se se afirmado sempre que, a inclusão significa oferecer condições necessárias ao atendimento das necessidades específicas do sujeito. No caso do indivíduo Surdo, para que haja inclusão, os problemas de comunicação precisam ser contornados, principalmente a presença do professor que conheça língua de sinais e do interprete é, pois essencial para que haja a interação com a aprendizagem e as relações sociais e comunicativas no grupo.

"[...] cabe à escola, ao proceder à inclusão, refletir sobre os argumentos que são usados a favor e contra ela, verificar quais são as condições que tem a oferecer e se envolver nesse projeto, viabilizando a presença de professores-intérpretes" (LIMA, 2006, p.71).

Um registro bastante relevante é que, em algumas escolas comuns, estão sendo desenvolvidas algumas propostas inovadoras na educação das pessoas Surdas. São alternativas que se vislumbram no momento de atuação, diante das demandas concretas. Conforme Lima "Ao lado do ensino e da escolarização dos alunos surdos, observa-se o reencontro de alunos ouvintes e professores com sua expressão facial e corporal" (2006, p. 71). A evolução dessas interações é promissora e vem encontrando receptividade junto a muitos graduandos que apresentam um interesse crescente pela linguagem de sinais.

Em relação ao reconhecimento legal de Libras – Língua Brasileira de Sinais – efetivou-se por meio da Lei nº 10.436, promulgada em 24 de abril de 2002, que reconhece esse sistema de representação como meio legal de comunicação e expressão. Segundo Lima "os sistemas educacionais devem garantir a inclusão nos cursos de magistério do ensino de Libras, observando que essa língua não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa" (2006, p. 64).

Como característica da língua de sinais Lima considera que "linguagem visoespacial na qual os gestos são traçados no espaço para serem vistos. Ela tem parâmetros próprios. Assim, algumas características da linguagem oral – como uma dada entonação ou um questionamento – não são compreensíveis para a pessoa surda" (2006, p. 65).

É relevante destacar que, uma proposta educacional bilíngue e bicultural para surdos caracteriza-se pela utilização de uma língua oral usada na comunidade ouvinte e uma língua de sinais própria da comunidade surda. De acordo com Quadros, "No caso do

Brasil, têm-se a língua portuguesa e a Libras – língua brasileira de sinais. A Libras é a língua de sinais usada pelas comunidades surdas dos centros urbanos brasileiros” (1997, p. 46).

Considerado o bilinguismo como uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Conforme Quadros, “Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais com língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita” (1997, p. 27).

Assim, as ações propostas e vistas nesse contexto, tanto teórica como prática têm como implicação educacional, propor ao aluno Surdo inserido na escola comum estratégias de intervenção interdisciplinar que atenda às suas necessidades especiais específicas.

De acordo com Fernandes, adotar políticas linguísticas que contemplem a situação de bilinguismo nos diferentes segmentos sociais fará dos Surdos cidadãos brasileiros. Assim, segundo a autora:

“[...] decorrente dessa visão e da necessidade de compartilhar os mesmos conhecimentos e bens sociais produzidos historicamente pela humanidade, é fundamental que os Surdos, como partem de uma minoria linguística, necessitem, além da língua de sinais, apropriarem-se da língua portuguesa para ampliar suas relações interculturais e sociais” (FERNANDES, 2007, p. 102).

Com base nesse argumento, a teoria linguística e os estudos realizados no Brasil sobre as línguas dos Surdos na área da Educação, nos oferecem um amplo universo de possibilidades de representar o mundo, encadeando as palavras, não de forma linear e sequencial como estão acostumados na comunidade oral e também escritos, mas de modo simultâneo e multidimensional.

É nessa ótica de mudanças da educação de Surdos e referências para a língua de sinais que a escola, na perspectiva dos teóricos desta pesquisa, deve assimilar as mudanças visando a que novos instrumentos de mediação contribuam para a transformação de práticas pedagógicas, levando-as à superação do sujeito/objeto como um processo permanente e inerente à própria vida. Ou seja, que a escola considere as experiências vivenciadas dentro de uma cultura, bem como as interações viabilizadas em ambientes especiais de aprendizagem como integrantes de novos espaços cognitivos.

Nessa dimensão de referências da educação de Surdos, o autor comenta:

“[...] a educação dos surdos dentro do paradigma moderno da ciência, que categoriza os sujeitos em oposições binárias (surdo/ouvinte; negro/branco; rico/pobre, entre outras) esquecendo ou negando a complexidade de relações que estão presentes na constituição identitária do sujeito” (SKLIAR, 2010, p. 134).

Ainda sob esse aspecto de identidade do sujeito, considerando as questões sociais, cultura e educacional no processo de mudança o autor enfatiza:

“[...] Hoje, a partir de um novo paradigma, denominado ciência pós-moderna, sabemos que não há mais como negar a existência das várias faces que constituem os sujeitos. Mesmo que a surdez apareça como uma das faces mais significativas do sujeito surdo, a sua educação deve também levar em conta questões de gênero, raça e etnia. E, ainda quando a questão principal a ser discutida for a surdez, esta não pode mais ser vista sob a condição deficitária, biológica, e sim como uma condição cultural e social, da qual participam sujeitos que se identificam entre si pelo pertencimento a uma comunidade social e culturalmente constituída” (SKLIAR, 2010, p. 134).

Assim, nesse cenário, a construção social da realidade vivida pela pessoa Surda é visivelmente alterada na medida em que acrescenta à experiência presencial, face a face, dos indivíduos as novas modalidades de situações de ensino. Nessa nova situação, as percepções sobre espaços de aprendizagens provocam novas concepções e interações sociais que são necessárias ao desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Portanto, este capítulo mencionou sobre a evolução histórica da educação do Surdo a nível mundial, bem como a sua inserção no Brasil. Os autores apontam como relevante, sobretudo, os fundamentos históricos, políticos e pedagógicos que abrangem novas concepções na perspectiva da inclusão de alunos Surdos no ensino regular. Isso assegura a sua participação no processo de socialização reconhecendo suas limitações e potencialidades no aprender a ler e escrever na sua primeira língua – LIBRAS, a segunda língua o português, e acessibilidade no processo educativo conquistando seu espaço de cidadão com direitos assegurados por lei.

O capítulo que segue contribui com reflexões profundas sobre as mudanças que ocorrem na ação educacional na escola que traduzem na complexidade das funções atribuídas ao professor em sala de aula regular, o interprete, e o professor de atendimento educacional especial – AEE. A participação efetiva da família no processo de construção na educação inclusiva, e a comunidade escolar como um todo, no que toca a inclusão do aluno Surdo no ensino regular.

CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA DE ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAS, EM ESPECIAL O ALUNO SURDO NO ENSINO MÉDIO

Na realidade educacional brasileira enfrenta-se o insucesso escolar por parte de muitas situações-problema e desafios que são inseridos no contexto escolar, tais situações muitas vezes são originárias de questões estritamente relacionadas as condições de infraestrutura, do meio sócio-econômico desfavorecido de muitos alunos, da formação e profissionalização docente. Tal formação muitas vezes não está adequada e/ou qualificada para efetivar um ensino que satisfaça as dificuldades presente nos eixos e conteúdos curriculares, nas relações interpessoais que são elos determinantes para harmonizar um clima de afetividade em grupo, principalmente na relação professor-aluno. Esta última precisa de uma maior interação para que haja habilidade de se dar ao outro e com outros. Sabe-se que o docente deve ser/estar preparado para a contextualização da arte de ensinar e de aprender ensinando. Não basta ser um bom professor é necessário que seja também, um bom transmissor de valiosos saberes e conhecimentos.

Neste capítulo apresentamos uma discussão a respeito dos saberes indispensáveis para que o professor promova um crescimento educativo no contexto escolar. O professor conhecendo melhor a temática da educação inclusiva pode na prática aplicar esses saberes e gerar um maior desenvolvimento nos alunos, mas também em si próprio. Desta forma, fundamentamos as discussões a partir dos autores, como: Libâneo (1994) Ollveira, (2009) Romanowski (2007) Vasconcelos (2009) Santos e Paulino (2008) Melo (2009), Minetto (2008), Kauark (2008), entre outros.

2.1 Mediações Pedagógicas do Professor no Contexto Escolar

Acredita-se que uma das dificuldades do enfrentamento da problemática da prática pedagógica é que o educador não dispõe de uma concepção, de um método, de uma ferramenta eficiente para realizar dentro da sala de aula um trabalho que responda as necessidades presente no processo de adaptação no ensino, isso reflete a falta de análise dos determinantes escolar, a falta de clareza de objetivos, a falta de mediações concretas, bem como a falta de interação entre estas três dimensões básicas.

Essas três dimensões básicas no processo de adaptação no ensino propõem que a prática pedagógica seja mais elaborada, mais direcionada aos objetivos dessa nova modalidade que o ensino se apresenta hoje, trabalhar com a diversidade, com as diferenças sociais. Exemplificando esse novo modelo de prática pedagógica pode-se afirmar:

“A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL., 2010, p. 20).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais algumas características curriculares facilitam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. “As necessidades especiais revelam que tipos de ajuda, diferentes das usuais, são requeridos, de modo a cumprir as finalidades da educação” (PCNs, 1998, p. 34). As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas, da adaptação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma programação tão normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer.

Precisa-se, então, de uma teoria que ajude a analisar a realidade contextual da prática pedagógica, a vertente dos processos de mudanças, tem lugar à democratização do espaço escolar, promovendo a abertura dessa instituição àqueles sujeitos que, pelas mais variadas razões, encontravam-se abolidos do seu seio. Sob a égide de uma “Educação para Todos”, vem-se demarcando a necessidade da escola rever suas normas e princípios, a fim de dar conta da diversidade que nela se apresenta. Isso implica saber fazer uso freqüente e competente de uma metodologia diversificada que sabia atender os diferentes e as diferenças sociais. Nessa definição, refira-se que:

“É fato que a dificuldade de se definir, de forma objetiva, os termos criatividade e inclusão e a multiplicidade de interpretações que tais termos podem vir a suscitar têm causado problemas, tanto epistemológicos como práticos, durante a formação do professor da Educação Básica. Também é fato que solucionar criativamente os problemas enfrentados na prática pedagógica e adotar atitudes inclusivas no trato com a diversidade são requisitos essenciais para a construção de uma educação de qualidade que atenda a todas as pessoas, sem qualquer tipo de distinção” (SANTOS e PAULINO, 2008, p. 45-46).

Assim, ao falar-se da apropriação de atitudes inclusivas, os autores acima, acreditam que, ainda não existe uma resposta satisfatória para tal questionamento, “uma educação de qualidade capaz de atender as diversidades em suas múltiplas facetas, como formar o professor para a criatividade e para a inclusão? Há, sim, mais hipóteses do que certezas sobre o assunto. Serve-se de ponto de partida é que, não há inclusão sem criatividade.

Com base nessa ideia, pode-se considerar que, o conceito de criatividade não tem uma definição precisa e pode ser entendida de maneira ampla como: do ponto de vista da pessoa criativa ou do sujeito que cria, em termos de atitudes, valores e hábitos etc. a pessoa criativa é, geralmente, vista como aquela que apresenta disposição para vencer as

dificuldades em vez de se deixar imobilizar por elas; produz múltiplas e originais soluções para o mesmo problema. Portanto, a ideia de inclusão conforme Santos e Paulino “ é caracterizada como o resultado de um processo criativo impulsionado pela necessidade de atender, reconhecer e, acima de tudo, valorizar as diversidades” (2008, p. 48).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

“Os conhecimentos gerados na história pessoal e educativa têm um papel determinante na expectativa que o aluno tem da escola, do professor e de si mesmo, nas suas motivações e interesses, em seu autoconceito e em sua auto-estima. Assim como os significados construídos pelo aluno estão destinados a ser substituídos por outros no transcurso das atividades, as representações que o aluno tem de si e de seu processo de aprendizagem também” (PCNs, 1997, p. 38).

É fundamental, portanto, que a intervenção educativa escolar propicie um desenvolvimento em direção à disponibilidade exigida pela aprendizagem significativa.

Nesse influxo de informações e mudanças, novas exigências são interpostas à escola, na medida em que os professores são tomados como seus prováveis agenciadores. Dessa forma, discorrer sobre a questão da formação de professores surge-nos como algo demasiadamente complexo e, ao mesmo tempo, instigante, pois é entendida como meio articulador da autonomia docente. O termo formação pode ser empregado em desígnio de ações como:

“Formar, dar forma a; criar; constituir; fazer, fabricar; educar, tomar forma; desenvolver-se; diplomar-se; graduar-se. Tais vocábulos, por sua vez, nos permitem pensar a formação sob duas vertentes básicas: por um lado a noção de fôrma, caracterizada pela intenção de “enformar”, “moldar” o professor, evocando modelos pedagógicos pré-concebidos, fazendo da formação algo dado, estanque e desvinculado da realidade. Por outro, ter-se-ia a ideia de forma em que o professor, entendido como um ser único e indivisível é tido como co-responsável pelo seu processo formativo. Esse processo de formação pode assim considerar-se: Este profissional, enquanto sujeito em permanente construção, forma suas subjetividades e seus modos de atuações pedagógicas em plena interação, em vários momentos e ao longo de diversos processos de constituição de si próprio, ao longo de sua história de vida” (SANTOS e PAULINO, 2008, p. 60).

Nessa concepção, Santos e Paulino, definem que, o processo e a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Pode ser caracterizado como processo em cada pessoa permanecendo ela próprio e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma se transforma em interação.

“Compreender como os professores se formam é tecer relações com as ambigüidades que atravessam a vida. Isto supõe colocar em destaque a dimensão pessoal da formação dos professores e as subjetividades que permeiam esse processo como um dos elementos essenciais que contribuem para a efetivação de um segundo processo, o da inclusão em educação” (SANTOS e PAULINO, 2008, p. 61).

Vale referir, segundo autor que segue cada unidade de ensino ou aula é parte de um conjunto maior, logicamente, recomenda-se ao professor:

“[...] buscar a explicação científica de cada conteúdo da matéria;
Orientar o estudo independente dos alunos na utilização dos métodos científicos da matéria;
Certifica-se da consolidação da matéria anterior por parte dos alunos, antes de introduzir matéria nova;
Assegurar no plano de ensino e na aula a articulação sequencial entre os conceitos e habilidades;
Assegurar a unidade objetivos-conteúdos-métodos;
Organizar as aulas de modo que sejam evidenciadas as inter-relações entre os conhecimentos da matéria e entre estes e as demais matérias;
Aproveitar em todos os momentos, as possibilidades educativas da matéria no sentido de formar atitudes e convicções” (LIBÂNEO, 1994, p. 155-156).

Diante desse conjunto de práticas referenciadas pelo autor acima, se pode afirmar que é necessário que o professor deve ter a convicção de que o seu próprio trabalho deve assegurar a ampliação das possibilidades cognoscitivas dos alunos, de modo que possam avançar no domínio dos conhecimentos novos. Nessa perspectiva, o autor considera que:

“A ligação entre teoria e prática, no processo de ensino, ocorre em vários momentos do trabalho docente: a verificação dos conhecimentos e experiências dos alunos em relação ao conteúdo novo, para tomá-los como ponto de partida; a comprovação de que os alunos dominaram os conhecimentos, aplicando-se em situações novas; a demonstração do valor prático dos conhecimentos; a ligação dos problemas concretos do meio ao conhecimento científico. Isso significa que, nas aulas, às vezes se vai da prática para a teoria, outras vezes se vai da teoria para a prática” (LIBÂNEO, 1994, p. 157).

A visão da ligação entre teoria e prática no processo de escolarização de alunos Surdos e ouvintes na sala de aula de ensino regular resulta num conjunto de conhecimentos que contribuem para desenvolver o pensamento e o raciocínio, ampliam-se novas capacidades e habilidades e, com isso, enriquecem a situação e atuação da prática escolar.

“Quando o professor aplica métodos ativos de ensino (solução de problemas, pesquisa, estudo dirigido, manipulação de objetos etc.), deve ter clareza de que somente são válidos se estimulam a atividade mental dos alunos. Ao invés de adotar a máxima “Aprender fazendo”, deve adotar esta outra: aprender pensando naquilo que faz” (LIBÂNEO, 1994, p. 158).

Movimento recente como destaca Nóvoa, vêm explicitando a necessidade e o desejo de que seja superada a relação mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática de sala de aula. Esses movimentos têm por base recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação, “numa amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (1992, p. 19).

Registra-se que nas discussões atuais sobre a formação de professores, o enfoque tem recaído sobre o pensamento do professor, o professor reflexivo, a produção dos saberes profissionais, os ciclos de vida, a complexidade da ação educativa, o conflito de valores e os dilemas que enfrentam em sua atuação. Entende-se, assim, que na formação do educador há que se considerar que “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (Níias, 1991, *apud* NÓVOA, 1992, p. 15). Nesta construção de pensamentos, sobre a pessoa do professor e do processo de formação e identidade do mesmo, considera-se:

“Construir e cultivar políticas de inclusão pressupõe planejar novas formas de atuação, com intencionalidade e ousadia, a fim de que os aspectos criativos do trabalho docente possibilitem novas formas de intervenção que garantam a participação de todos em diferentes campos de atuação e em diferentes espaços. Aqui, mais uma vez, o sujeito professor entra em cena, na medida em que planejar é pensar e criar estratégias. O pensar é um ato individual, mas não é solitário. Afinal, não podemos esquecer que ninguém pensa sozinho. Pensar envolve ouvir e ser ouvido pelos outros” (SANTOS e PAULINO, 2008, p. 62).

Na concepção dos autores acima, é no pensar com o outro e para o outro que o professor pode encontrar as estratégias adequadas a cada tipo de situação e problema enfrentado.

Diante das interpretações de formação do professor, observa-se que, um novo paradigma, relativo à formação de professores, vai se delineando, assim, como define Nóvoa o “eu profissional” e o “eu pessoal” do docente aparecem ligados, unidos, numa estreita relação entre o que o professor é, como ele se vê e a forma como desempenha a sua função profissional” (1992, p. 17).

Sob esse prisma, Nóvoa enfatiza que “ser professor nos obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (1992, p. 17).

Em síntese, é fundamental que o professor diante da mediação pedagógica no contexto escolar, procure conhecer suas possibilidades de intervenção e ação na sua prática, proporcionando uma contribuição para o desenvolvimento cognitivo do sujeito/aluno. Assim, os recursos pedagógicos devem ser encarados de forma séria e usado de maneira correta, pois, o sentido real, verdadeiro de um recurso pedagógico é intervir de forma adequada, deixando que o aluno adquira conhecimentos e habilidades dentro de suas particularidades, suas atividades em sala de aula, devem visar sempre um resultado positivo, e uma ação dirigida para a busca das finalidades pedagógicas que é à aprendizagem.

2.2 Didática e os Componentes da Ação Pedagógica

Pode-se conceituar a Didática como o primeiro passo no sentido de compreender a constituição histórica e social dessa área do conhecimento humano vinculada à educação. Um dos conceitos mais conhecidos de didática significa: segundo Melo “arte ou técnica de ensinar” (2008, p. 15), através dessa simples concepção, percebe-se a complexidade do campo didático, pois no ato de ensinar encontra-se sintetizados os elementos e os sujeitos componentes de todo o processo educativo.

“Professores, alunos, conteúdos, métodos, objetivos educacionais, projeto político, projeto de homem a ser formada pela educação, demandas externas para o processo educativo, formação profissional para a atuação em sala de aula, condições materiais do professor, condições físicas da escola, realidade material dos estudantes, com as quais convive o professor e a quem se destina o ensino, a necessária relação do ensino com a aprendizagem do aluno” (MELO, 2008, p. 15).

A didática também é entendida Segundo Melo como “atividade mediadora, entre a teoria educacional e a prática educativa; a sala de aula à totalidade social; o conteúdo e a forma da educação, o professor ao aluno” (2008, p. 16). Nesse entendimento, a didática reflete eixos pontuais e significativos aos sujeitos inseridos no processo educativo, pois trabalha diferentes contextos sociais e humanos tais como: crenças, valores éticos, comportamentos, atitudes, todos esses aspectos são inerentes ao indivíduo. A partir do referencial apresentado acima, o autor que segue defende que:

“É preciso que o estudo se converta numa necessidade para o aluno e que seja um estímulo suficiente para canalizar a sua necessidade de atividade. Trata-se da conjugação de condições internas dos alunos e de condições externas expressas pelas exigências, expectativas e incentivos do professor. Mesmo que o professor estabeleça ótimos objetivos, selecione conteúdos significativos e empregue uma variedade de métodos e técnicas, se não conseguir suscitar no aluno o desejo de aprender, nada disso funcionará. O aluno se empenha quando percebe a necessidades e importância do estudo, quando sente que está progredindo, quando as tarefas escolares lhe dão satisfação” (LIBÂNEO, 1994, p. 108).

Resultados de pesquisas com professores iniciantes mostram que:

“Os professores - tanto na preparação para o ensino de um tópico específico do conteúdo quanto durante o processo de ensino – acabam desenvolvendo um novo tipo de conhecimento da área específica, a qual é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimento (do aluno, do currículo, de conteúdos relacionados de outras áreas, do contexto denominado de conhecimento pedagógico da docência” (MIZUKAMI 2002, p. 155),

Trata-se de um novo tipo de conhecimento, específico da docência. Nesse entendimento a autora referida, define que os professores aprendem a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo atribuindo-lhe outros eixos específicos, outros

conhecimentos, que acreditam serem mais significativos a determinado grupo de sujeitos, assim, transformam o conhecimento em outras áreas específicas e a outros conhecimentos curriculares.

Nessa perspectiva, o professor precisa definir alguns critérios para atuar de forma significativa no processo educativo em sala de aula. O autor que segue afirma que o professor precisa exercer sua autoridade nos domínios:

“Intelectual – ser capaz de refletir, não ser dogmático, nem fechado; ser capaz de rever os pontos de vista; demonstrar inteligência no trato com a realidade, apreender seu movimento, ir além do senso comum;
Ético – ter princípios, estabelecer parâmetros e ser coerente; revelar senso de justiça; apresentar traços de firmeza de caráter; ter compromisso com o bem comum;
Profissional – ser competente; ter domínio da matéria e da metodologia de trabalho; empregar com segurança os conceitos e técnicas; ser interessado; demonstrar ânimo no que faz; preparar muito bem suas aulas; estar atualizado;
Humano - ser capaz de perceber e respeitar o outro como pessoa”
(VASCONCELLOS, 2009, p. 54-55).

O autor referido considera que o professor com autoridade é também aquele que deixa transparecer as razões pelas quais a exerce pelo compromisso com a educação, com o sujeito aprendiz e com ele mesmo. Assim, sua autonomia tem uma valorização significativa ao processo de ensino e aprendizagem.

Faz-se necessário destacar que as concepções aqui utilizadas sustentam os aspectos relevantes do profissional professor. Nesse cenário, os professores se deparam com um impasse, cuja formação, provavelmente, não lhe deu condições de antever. Assim, o professor, confrontado com o seu “não saber”, terá que aprender a conviver com sentimentos conflitantes e paradoxais, ao mesmo tempo em que deverá estar aberto, disposto a rever suas ideias e modelos educativos tradicionais.

O professor, assim, precisa ser capaz de “aprender” com a experiência profissional, numa perspectiva de autodescoberta do estilo e das qualidades pessoais que podem ser aproveitadas na prática profissional.

Para Nóvoa (1992), não há nada mais errado do que pensar a formação do professor como algo linear, pelo que se conclui também, na formação do docente o querer mais, o desejar, o aventurar-se rumo ao desconhecido, mesmo que isto implique em rupturas, perdas, desacomodação, crises e conflitos, tomados aqui, enquanto combustível para novas concepções e ações formativas, num movimento em que o professor é tido como o principal agente de sua formação.

“Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem

assim sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais” (TARDIF, 2002, p. 23).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

“Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta — sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui” (PCNs, 1997, p. 38).

A aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes nesse momento. Na interpretação de Libâneo os saberes são “adquiridos predominantemente nas experiências concretas nas aulas e na vida institucional” (2000, p. 19). Tardif explicita que “o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, como foi dito anteriormente, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (2000, p. 19).

Nessa linha de aspectos da formação docente, Libâneo (2000), categoriza as práticas educativas em informais, não formais e formais. As práticas educativas não se restringem à escola ou à família. Elas acontecem em todos os ambientes e contextos da vida social e, podem ocorrer de maneira institucionalizada ou não.

Para o autor mencionado acima, a educação formal corresponderia a todas as ações, valores e influências exercidas pelo meio de formação, pelo ambiente multicultural em que se desenvolve o conhecimento através das relações dos indivíduos em grupos. À organização não formal compreende-se aquelas realizadas em instituições educativas que não assumem caráter escolar, mas com algum grau de sistematização e estruturação dos saberes. Já educação formal corresponde ao modelo formatado, estruturado e organizado para a formação escolar ou não, na qual há “objetivos educativos explícitos” e uma série de intenções educacionais sistematizadas. O autor que segue contribui com o processo de formação e prática docente apresentando três tipos de saberes:

“[...] saberes disciplinares, como a prática docente que incorpora além dos saberes produzidos pelas ciências da educação, os saberes sociais definidos e selecionados pela academia. Esses saberes são integrados através da formação dos professores nas disciplinas e em cursos distintos de formação; os saberes curriculares adquiridos ao longo de suas carreiras e definidos pelas instituições escolares como programas, corresponde aos objetivos, conteúdos, métodos que os professores devem aprender a aplicar; os saberes experienciais que correspondem à prática da profissão, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. A esses saberes incorporam-se as experiências individuais e coletivas sob a forma de habilidades de saber-fazer e saber-ser. Quanto aos professores depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática como processo de produção dos saberes sociais. Muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação

universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo” (TARDIF, 2002, p. 20).

Diante do exposto, reforça-se que as mudanças são necessárias na prática docente no fazer do dia-a-dia, tendo suas reflexões como aliada com suas experiências. Segundo Tardif, “os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional” (2002, p. 55).

Esses saberes apresentam fontes diversas, desde a formação inicial e contínua, aos currículos e ao processo de ressocialização escolar; ao reconhecimento das disciplinas a serem trabalhadas no cotidiano escolar; as experiências profissionais em diferentes ambientes educacionais e sociais; a cultura pessoal e profissional adquirida nas relações com diferentes sujeitos que constroem aprendizagens distintas uma vez que o ato de “ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro”.

Vale referir, ainda, o que nos afirma os parâmetros curriculares nacionais, que o professor deve ter propostas claras sobre: “o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos” (PCNs, 1997, p. 39).

É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos.

Incluem-se, no texto subsequente um breve relato dos aspectos referentes aos elementos fundamentais dentro da didática: objetivo, conteúdo, metodologia, recurso e avaliação. Assim registra-se:

“Os elementos constitutivos da didática esses quatro eixos de ensino precisam ser compreendidos a partir da de totalidade, enquanto compreensão das raízes históricas, políticas e sociais do processo educativo, pois a articulação entre esses elementos possibilita a percepção do todo do curso, da série, do projeto, enfim, da escola, compreendendo que o universo social mais amplo, inclusivo de maneira decisória” (MELO, 2008, p. 17).

Nesse entendimento, isso pressupõe um planejamento. Mas o que é planejar? Em todas as esferas da vida humana planejar é, essencialmente, prever, antever o que se quer, o que se deseja. Em educação, o planejamento implica para além do desejo, uma ação sistemática do que se pretende. E a realidade é o primeiro aspecto a ser considerado quando se planeja.

“É para alcançar êxito na relação da didática que o professor é levado a planejar a disciplina, de modo que possa viabilizar as ações durante um período suficiente para que ele e seus alunos, ambos conscientes do plano, possam melhor se posicionar com relação a este e às exigências que dele advêm, ou seja, o planejamento possui

caráter pragmático, que facilita e organiza a vida acadêmica de professores e de alunos, servindo de guia para o trabalho docente” (MELO, 2009, p. 39).

É, justamente, nesse contexto que cabe chamar a atenção para a relevância do planejamento no processo educativo. O professor, portanto, deve, ao planejar suas atividades, procurar o que há de melhor para essa vivência com a prática social. Nesse entendimento:

“Quando um professor planeja utiliza um centro de interesse, por exemplo, ele está apontando para o fato de que acredita que é necessário levar em consideração tudo o que seu aluno sabe, assim organizará o espaço educativo para o aluno criar e estudar fazendo suas próprias escolhas, interagindo com o material disponível” (MELO 2008, p. 87)

Refletindo sobre o planejamento Melo faz essa caracterização. “Um planejamento constitui-se de alguns elementos básicos: objetivos, conteúdos, metodologia, recurso e avaliação” (2008, p. 77-78).

Entende-se por planejamento: um plano de trabalho pormenorizado; a elaboração por etapas, das metas de um empreendimento e dos meios e recursos para atingi-las; traçar metas com um determinado objetivo.

Segundo Martins, “O planejamento de ensino é parte integrante dos programas de Didática, aparecendo no início destes, como um ponto de partida para o estudo dos elementos do processo de ensino, ou no final, como um fechamento do estudo desses elementos” (1989, p. 64).

De acordo com a mesma autora, “a elaboração do planejamento de ensino envolve: objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino (materiais, humanos e físicos) e avaliação” (1989, p. 66). Entende-se que todos esses componentes básicos são essenciais para o direcionamento de um plano de aula.

Vale dizer que cada instituição adota o modelo de plano que melhor atende ao seu projeto pedagógico; a sua realidade dentro do processo educativo, alguns modelos são mais detalhados e outros mais simples, porém todos apresentam esses elementos básicos, pois são eles que indicam o percurso pedagógico que será seguido pela escola.

Esses cinco elementos são essenciais no processo educativo, cada um com sua área específica de conhecimento, de funcionalidade, de ação pedagógica dentro do contexto escolar, principalmente na sala de aula, onde ocorrem as múltiplas formas de ensinar e as diversas maneiras de aprender, em que professor e aluno definem se houve ou não aprendizado satisfatório daquele “assunto”, que foi proposto. Assim:

“O papel ativo do professor em relação à sua própria prática é uma necessidade para que os objetivos por ele traçados para sua disciplina não sejam alienados das

condições materiais em que se encontra na sua prática pedagógica e, em especial, do cotidiano em que se trabalha” (MELO 2009, p. 54).

Na concepção dos parâmetros curriculares nacionais, com relação às orientações pedagógicas, enfatiza a perspectiva de cada aluno ser sujeito no seu processo de aprendizagem,

“A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Nessa medida, os Parâmetros Curriculares Nacionais incluem orientações didáticas, que são subsídios à reflexão sobre como ensinar. Na visão aqui assumida, os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização. Assim sendo, as orientações didáticas apresentadas enfocam fundamentalmente a intervenção do professor na criação de situações de Aprendizagem coerente com essa concepção “(PCNs, 1997, p. 61).

Desse modo, o universo educacional composto pelas categorias: Didática e os elementos constitutivos da ação pedagógica: objetivo, conteúdo, metodologia, recurso e avaliação, são intervenções pedagógicas que colaboram com as situações dos processos educativos e, ao mesmo tempo situam a eficácia ou não desses processos educativos. Existem várias interpretações em relação à multiplicidade de expressões ligadas aos elementos da ação pedagógica, mas percebe-se que a maioria das interpretações prioriza socializar o conhecimento visando resultados positivos.

Os conhecimentos profissionais são essencialmente conhecimentos em ação e possui enraizamento tanto na história de vida dos professores, nas suas experiências pessoais e profissionais, nos seus percursos formativos, quanto nas relações que vão sendo compartilhadas e nos contextos em que estas se dão. Segundo MIZUKAMI “Nesse entendimento, as práticas pedagógicas se desenvolvem em diferentes contextos, em que os professores estão envolvidos, sendo assim, estes contextos influenciam a prática do professor dando-lhe novos paradigmas de intervenção pedagógica” (2002, p. 179).

Assim, diante do exposto considera-se a dimensão da ação pedagógica elemento essencial no processo educativo, pois dentro da sua linha de cognição provoca situações para que o professor busque desenvolver habilidades didáticas que satisfaçam na interação do aluno com a aprendizagem em todos os seus contextos curriculares. Nessa perspectiva, o trabalho do professor e sua ação pedagógica devem ser considerados como um aspecto importante no desenvolvimento profissional.

2.3 Identidade do Sujeito Surdo Frente ao Paradigma Inclusão Escolar

O sujeito precisa se adaptar a uma série de valores, costumes, práticas sociais, que fazem parte da cultura, mas, ao mesmo tempo, deve estar atento para a necessária transformação destes valores, práticas, crenças, naquilo que tem de desumano, de alienado que precisa ser superado.

Segundo os parâmetros curriculares nacionais, um dos objetivos da educação escolar segue:

“É que os alunos aprendam a assumir a palavra enunciada e a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa. Dessa forma, são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta. É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social” (PCNs, 1997, p. 63).

Registra-se que o processo educativo deve procurar fazer uma integração com todas as áreas: matemática, história, geografia, linguagem, artes, ciências, informática e integração social, utilizando oficinas lúdicas dessas disciplinas em LIBRAS com o intérprete e o professor do atendimento educacional especial para viabilizar o aprendizado do aluno Surdo e ouvinte. Diante desse aspecto de escola inclusiva, em conformidade com os autores consideram que:

“Na perspectiva da inclusão, a escola precisa estar preparada para trabalhar com as necessidades individuais dos alunos, sendo este o mesmo sujeito do currículo, entendido no sentido abrangente de tudo o que acontece na escola e que afeta, direta ou indiretamente, o processo de transmissão, apropriação e ampliação do saber acumulado pela humanidade” (SANTOS e PAULINO, 2008, p.112).

Neste ponto, de significativas atribuições pedagógicas, Gomes, esclarece: “A mediação pedagógica é mais significativa e eficiente quando resulta na combinação de estratégias variadas, orientadas em função das dificuldades e potencialidades dos sujeitos e da situação-problema” (2007, p. 80).

Para o aluno com necessidades educacionais especiais, não se oferece esta ou aquela opção por um dos contextos de ensino regular ou especial.

“A inclusão desse modelo educacional depende da possibilidade de integração entre ambos os serviços. Necessidades especiais significam suprimir barreiras arquitetônicas, reorganizar e adaptar ambientes, contar com o apoio de profissionais especializados e a flexibilização de currículos, entre tantas outras possibilidades buscadas na modificação do contexto regular de ensino para acolher o aluno e suas singularidades” (FERNANDES, 2006, p. 66).

Sabe-se que a escola é um espaço de socialização, de experiências e convivência de pessoas de diversos segmentos da sociedade e, é através dela que ocorre o processo de ensino e aprendizagem, de conhecimento, de desenvolvimento humano. Quando se

trabalha bem o ensino, em todos os seus contextos curriculares, mostra-se que os alunos estão transformando seu conhecimento, mesmo que a maioria não sinta esta transformação, a minoria estará consciente da evolução da aprendizagem. A escola, sendo um espaço de diferentes papéis sociais, precisa assegurar um trabalho voltado para o crescimento ético, moral, e educacional do indivíduo.

“A pluralidade do alunado e das relações que se estabelecem no contexto escolar evidencia a complexidade da organização de um currículo coerente à diversidade. Dessa forma, o currículo torna-se base para a estruturação de situações de inclusão e exclusão que começam na sala de aula” (MINETTO, 2008, p. 29).

Assim, compreende-se que o currículo, proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o que, como e quando avaliar, isso é necessário saber articular na prática pedagógica, pois ao trabalhar com a diversidade, o professor precisa estar atento a conhecer as particularidades específicas do aluno Surdo e ouvinte para a interação com o conteúdo de ensino. Sabe-se que a inclusão está presente em vários eixos sociais, e, é principalmente na escola que ela acontece com todos os seus referenciais educativos.

“Enfatizamos que a subjetividade de todos os envolvidos deve ser contemplada: a de quem organiza o currículo (o professor) e para quem é organizado (o aluno), ao mesmo tempo em que se considere o contexto onde se encontram. Visto dessa maneira, o currículo não é algo frio, descontextualizado, ao contrário, é algo vivo feito por gente para gente, precisa ser visto enquanto ação” (MINETTO, 2008, p. 31).

É nessa direção que o currículo viabiliza a escolha da melhor forma de ensinar e avaliar o processo de aprendizagem. Ou seja, tudo que adentra a sala de aula reflete-se nas concepções e nas possibilidades dos sujeitos envolvidos tanto o professor como o aluno. Nessa dimensão e entendimento curricular, o autor considera que:

“É preciso uma percepção crítica para entendermos que falar de diversidade no currículo não é comemorar no mês de maio a libertação da escravidão com cartazes ou lembrar em uma apresentação o ano internacional da pessoa com deficiência. É, sim, estruturá-lo de forma que as diferenças raciais, familiares, religiosas, de aptidões e habilidades possam ser entendidas e contempladas no cotidiano. Para isso, é necessário uma rede complexa de buscas, priorizando fontes de informações que possam atender à necessidade de definir objetivos, conteúdos, seleção de atividades de aprendizagens, planos de ação e o que se avaliar” (MINETTO, 2008, p. 31-32).

Sabe-se que a prática social, inspira o processo educativo, desse modo as questões que envolvem o ensino e a aprendizagem precisam ser vistos como um processo compartilhado entre todos os membros da instituição escolar. A questão que precisam ser resolvidas na escola tem como implicação maior o enfrentamento das necessidades, desafios, conflitos, presente na realidade social e concreta do ambiente de aprendizagem.

“Isso significa que a educação especial pode ser oferecida na forma de recursos e serviços especializados que possibilitam aprendizagem e participação nas atividades propostas que envolvem todos os alunos, respeitando-se suas necessidades diferenciadas” (FERNANDES, 2006, p. 51).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, de sujeitos com necessidades diferenciadas, cada pessoa é um universo, o autor que segue contempla:

“Cada pessoa é, e sempre será, um verdadeiro universo de individualidade; suas ações, seus motivos, seus sentimentos constituem paradigma único. Se não bastasse essa extrema singularidade ser modelada por uma fantástica constelação de neurônios que jamais se duplica de forma inteiramente igual em pessoas diferentes, cada um é portador de um código biológico, uma história particular de vida e m volume imenso de circunstâncias que evoluíram de forma dinâmica tornando-o absolutamente incomparável” (ANTUNES, 2007, p. 9-10).

Diante do texto exposto pelo autor acima, pode-se afirmar que cada pessoa tem um universo particular para interagir com a aprendizagem, com o mundo. Esta originalidade de cada um ser indivíduo diferente dificulta a comunicação interpessoal e com ela todo o esquema de relações humanas que envolvem outras interações no convívio social do sujeito.

As questões de aprendizagem, na concepção de Kauark, envolvem: “No contexto educacional, a noção de competência é mais abrangente, mantendo, com a ideia de disciplina, importantes vínculos, como por exemplo, o caráter de mediação” (2008, p. 31). Nesse contexto, o autor revela que a mediação pedagógica e competência são importantes na escola, mas são as pessoas que atribuem ou dão valor a determinadas relações, que tornam as relações significativas.

Quando se fala do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário considerar a importância das habilidades cognitivas, atribuídas ao sujeito. Elas são definidas como processos mentais, para adquirir o conhecimento. Nesse processo é trabalhado: a atenção, a percepção, a memória, a linguagem, a assimilação para interagir com a aprendizagem.

Não se pode deixar de considerar que as habilidades cognitivas, bem trabalhadas na sala de aula, facilitam no processo de interação do sujeito com o conhecimento. Assim, as habilidades do aluno passam a ser condição essencial para a melhoria da qualidade da vida do sujeito, para a construção de outros conhecimentos necessários a sua própria existência.

Nessa compreensão de conhecimento, Antunes, define: “Essa aprendizagem se refere à aquisição dos “instrumentos de conhecimento”, desenvolvendo nos alunos o raciocínio lógico, a capacidade de compreensão, o pensamento dedutivo e intuitivo e a memória” (2010, p. 16).

Pode-se afirmar que o educador como responsável da ação didático-pedagógica na escola e em sala de aula, deve intervir na vida humana por meio de reflexões e da ação reflexiva, criando estratégias que auxiliem o educando, buscando maneiras inovadoras, facilitadoras, diferenciadas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a pessoa com deficiência. Nessa perspectiva das estratégias de ensino-aprendizagem, temos que:

“Desta maneira, a ambiente sala de aula precisa trona-se um ambiente ecologicamente cognitivo, ou seja, impulsionador de aprendizagens com diversos instrumentos didático-pedagógicos, tecnológicos entre eles: bibliografia clássica e contemporânea, periódicos, mídias, multimídias, pesquisa na web, filmes, laboratório vivo, documentários, trabalhos científicos e outros” (KAUARK, 2008, p. 23).

Para tanto, tal ação só será possível de acontecer se o educador ou qualquer profissional que trabalhe junto a pessoa com necessidades educacionais especiais, seja conhecedora das características inerentes às deficiências. É necessário também, não só ter conhecimento do assunto “sujeito/deficiência”, mas que esse conhecimento sirva como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas de forma significativa no cotidiano do estudante. Quanto à inserção de alunos com necessidades educacionais especiais na escola:

“A Educação Inclusiva não é aquela que aceita as diferenças, mas faz da diferença uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do mundo. Não basta reconhecer e aceitar a diferença. Há que se transformar a ação e a experiência variadas em algo que amplie a nossa visão de mundo no sentido de uma atitude cidadã em respeito às diferenças. Negar a diferença é submeter-se a padrões preestabelecidos. O que acarreta a perda da identidade” (SANTOS e PAULINO, 2008, p. 105).

Na concepção dos autores referidos acima, a perda da identidade resulta em retirar a condição de ser sujeito da própria história, o colocando na condição de submisso. É preciso aprender com as diferenças ampliando a visão de mundo como cidadão participante.

Hoje, a pessoa com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais em algumas escolas públicas, é considerada, do ponto de vista didático-pedagógico, como pessoa que necessita de uma ação mediadora por parte da escola, assim, a ação mediadora será a relação entre o sujeito da aprendizagem, o aluno, e objeto do conhecimento, o professor. Neste aspecto, Minetto, faz a seguinte consideração: “É fundamental reconhecer as relações afetivas que se estabelecem no contexto escolar como fundamentais para organizar a escola de forma mais cooperativa e menos competitiva, valorizando a amizade e o respeito às diferenças” (2008, p. 60-61).

Como sujeitos sociais, eles se beneficiam (ou não) das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais que se estabelecem no espaço escolar, as

quais são marcadas também pelos conflitos e contradições da vida em sociedade. É importante que ocorram múltiplas formas de mediações na escola e nas relações de ensino-aprendizagem.

De acordo com os (PCNs). Trabalhar em grupo de maneira cooperativa é sempre uma tarefa difícil, mesmo para adultos convencidos de sua necessidade. A criação de um clima favorável a esse aprendizado depende do compromisso do professor em aceitar contribuições dos alunos (respeitando-as, mesmo quando apresentadas de forma confusa ou incorreta) e em favorecer o respeito, por parte do grupo, assegurando a participação de todos os alunos (PCNs, 1997, p. 63).

Acredita-se que se houver um planejamento bem estruturado na escola, como foco de ensino, à pessoa com deficiência e, suas complicações para interagir nesse processo de ensino e aprendizagem, a mediação do professor será um eixo norteador para desencadear inúmeras aprendizagens. Neste eixo de conhecimento a autora interpreta:

“Acredito que as mudanças podem e devem ser feitas no cotidiano escolar; principalmente se o professor mudar sua conduta e, ao invés de falar em nome do outro, e dizer-lhe como deve agir, caminhar ao seu lado, contribuindo para que esse outro possa se sentir seguro o suficiente para se expor” (FERNANDES, 2010, p. 40).

Assim, a escola deve mostrar para esses sujeitos/alunos que elas podem se relacionar com o outro e com a sociedade. Não basta matricular o aluno para dizer que somos uma escola inclusiva, é preciso garantir as condições de aprendizagem. Isso inclui, por exemplo, preparar as estratégias pedagógicas, os recursos, os conteúdos, a qualificação de professores na área específica de inclusão escolar e, as avaliações que sejam adequadas ao nível cognitivo/intelectual do aluno e de forma que atenda as necessidades específicas de cada sujeito em processo de escolarização.

Por isso, o conhecimento do professor sobre as dificuldades do aluno, é de fundamental importância. A partir de diagnósticos e observações ao sujeito, o professor irá montar estratégias educacionais para superar as dificuldades apresentadas dando suporte para que ele possa se integrar no grupo, analisando as características de comportamento individual em interação com um determinado ambiente. Quanto à inserção do sujeito com necessidades educacionais especiais, a autora ressalta:

“Entre outros fatores, a inclusão escolar bem-sucedida é fruto do trabalho de profissionais e de outras pessoas importantes na vida do aluno que, juntos, irão desenvolver e implementar estratégias visando a construção de uma escola democrática, na qual são oferecidas oportunidades para todos os alunos desenvolverem suas habilidades e, conseqüentemente, permanecerem na escola” (SILVA, 2010, p. 142).

Nesta perspectiva, é necessário que aconteça todas as formas de apoio, de atividades e/ou estratégias que melhorem e ampliem a capacidade da escola em responder adequadamente à diversidade de seus alunos. A escola deve assegurar que as atividades de sala de aula e as extra-escolares promovam a participação e o engajamento de todos os alunos. Principalmente, as práticas escolares para apoiar a aprendizagem daqueles que apresentam alguma dificuldade mais significativa. De acordo com os parâmetros curriculares nacionais esclarece que:

“Se a aprendizagem for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se, ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça, e a ousadia necessária se transformará em medo, para o qual a defesa possível é a manifestação de desinteresse” (PCNs, 1997, p. 36).

Nesse eixo de interpretação, ressalta-se:

“O ambiente sala de aula precisa torna-se um ambiente ecologicamente cognitivo, ou seja, impulsionador de aprendizagens com diversos instrumentos didáticos-pedagógicos, tecnológicos entre eles: bibliografias clássica e contemporânea, periódicos, mídias, multimídias, pesquisa na web, filmes, laboratório vivo, documentários, trabalhos científicos e outros” (KAUARK, 2008, p. 23).

Desse modo, falar de inclusão é falar de um propósito muito abrangente, uma jornada longa que propiciará também aos professores o direito de construir e ampliar suas habilidades enquanto sujeitos profissionais. No processo de inclusão novos tempos, novas ideias surgem continuamente, e o aluno inserido nele precisa de uma adequação satisfatória, tanto no processo curricular com, também, nos processos sociais, afetivos, psicológicos, cognitivos, a escola hoje, ainda não se encontra adequada para atender essa clientela. Desse modo, a autora faz a seguinte consideração:

“Assim, ao identificarmos as necessidades dos professores, as suas dificuldades, e quais relações que se estabelecem tanto em sua vida pessoal como profissional, podemos, a partir dessa consideração, propor alternativas mais eficientes de intervenção na formação de professores, buscando ideias que provoquem transformações reais no saber, ser e fazer professor” (MINETTO, 2008, p. 43).

Segundo a autora acima, um dos aspectos que merece ser discutido nas escolas é a formação do professor. A maioria dos professores que estão hoje em escolas públicas acolhendo os alunos com necessidades educativas especiais no processo de inclusão, ainda não se preparou para isso. É necessário que as escolas abram espaços para discutir a formação do professor, isso deve ser a base fundamental para se construir uma escola que atenda as reais necessidades do professor, e principalmente do aluno que nela está inserido.

Acredita-se que, ainda há fatores que contribuem para essa não adequação, do aluno especial na escola. Pode-se apresentar como exemplos: o desrespeito as diferenças de aprendizagens, a não aceitação à diversidade das deficiências, o preconceito, a falta de ética, a falta de solidariedade humana, dentre outros. Uma escola para atender a diversidade inclusiva tem em primeiro lugar, sentir-se no lugar do outro, entender suas concepções de inclusão, para depois dar uma significação valorativa a identidade da pessoa com necessidades educacionais especiais.

2.4 Integração da Família: Processo de Construção na Educação Inclusiva

A educação inclusiva é um processo de construção em que se amplia a participação de todos os envolvidos no sistema educacional, sobretudo a participação da família, nesse processo de construção começa o caminho das dúvidas, das incertezas e das diversas situações-problema do contexto inclusivo, bem como as indefinições sobre o futuro escolar dos filhos inseridos no ensino público.

A escola como formadora de conhecimentos, de experiências, de princípios éticos, da personalidade dos indivíduos e das relações humanas tem como implicação social e educacional oferecer uma formação intelectual ao sujeito, como também oferecer um trabalho didático-pedagógico que satisfaça as diversas situações de ensino e de aprendizagem que se apresentam no contexto escolar. Nesses eixos de educação, de escola, e de relações humanas, considera-se.

“A ideia da educação como um processo é um consenso, afinal, temos uma criança ou um adolescente, que é educado em casa e na escola simultaneamente, e ambas devem ter a mesma finalidade: a formação do ser integral, ético, autônomo, motivado e amante da vida” (CASTRO, 2011, p. 64-65).

Desse modo, entende-se que, os envolvidos nesse sistema “escola”, precisam assumir o compromisso com a promoção do desenvolvimento integral do aluno em todos os seus aspectos: sociais, culturais, educacionais, afetivos, emocionais, interpessoais, de gênero ou em razão de deficiência e características pessoais.

“Um dos aspectos importantes a considerar quando falamos de sujeito é o de considerá-lo sujeito da emoção. A emoção é condição permanente na definição do sujeito, pois a linguagem e o pensamento se expressam através do emocional de quem fala e pensa. A emoção é um dos aspectos mais desafiadores do sujeito, assim como um dos aspectos que maior consequência provoca na organização das diferentes práticas profissionais e sociais” (CAMPOS, PANNUTI e SANTO, 2010, p. 64).

Oportuniza-se, assim, aos sujeitos condições necessárias de aprendizagem respeitando as suas necessidades individuais, seus ritmos, seu espaço de tempo para

interagir com o aprendizado, com o grupo, com a escola, visando ampliar e estimular a capacidade que cada sujeito tem para estar incluso no ambiente escolar. Nessa perspectiva:

“Promover a inclusão de deficientes significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigma, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades” (SANTOS e PAULINO, 2008, p. 33).

A partir dos contextos referenciais de inclusão, é possível afirmar que, as instituições de ensino público que se disponibilizarem a estabelecer e a participarem da educação inclusiva, terão como implicação maior, melhorar o espaço escolar em todas as suas estruturas, físicas, humanas, sociais, educacionais, efetivas, emocionais e culturais, dando assim, condições e possibilidades para que a família participe ativamente do processo inclusivo:

“Viver em um ambiente afetivo e estabelecer limites de forma adequada são elementos essenciais para uma educação de qualidade. “Ninguém se educa sozinho”. É na relação afetiva, no diálogo aberto e amigo, no ambiente familiar e na escola que se desenvolve com equilíbrio a personalidade humana, possibilitando a construção de uma educação integral, onde aprender a ser é o fundamental” (CASTRO, 2011, p.16).

Nesse aspecto, a escola precisa ampliar suas diretrizes educacionais visando à transformação do ensino e a valorização da diversidade e, respeitando, principalmente a unidade existente por trás das diferenças, na perspectiva da relação da família no contexto escolar, nesse sentido consideram que.

“A família pode colaborar de maneira muito especial para o desenvolvimento da criança portadora de necessidades educacionais especiais na escola, principalmente fornecendo aos profissionais informações sobre as formas de comunicação da criança” (SANTOS e PAULINO, 2008, p. 39).

Compreende-se que, para garantir a efetividade de sua proposta à escola inclusiva assume como essencial a participação direta da família no processo de formação do aluno, sujeito no qual se deve utilizar diferentes referenciais para interagi-lo no ensino e na aprendizagem. Nesse eixo de contexto inclusivo e família, considera-se.

“As crianças e os adolescentes têm “um mundo de influências” conduzindo-as para os mais diversos caminhos, mas cabe principalmente aos pais a função de alicerçar todas as ações para a formação dos seus filhos. A educação com indiferença e com ausência é marcada pela insegurança, por alicerces inseguros, no qual dificilmente se erguerá uma construção equilibrada” (CASTRO, 2011, p. 22).

Faz-se necessário que a escola promova encontros para capacitar as famílias como forma de treinamento para a implementação didático-pedagógica do ensino, para a melhoria da aprendizagem em sala de aula, assim, as experiências familiares ajudarão a definir quais são os conhecimentos adequados para cada situação da aprendizagem. Nesse foco, menciona-se que

“A família possui papel decisivo no sucesso da inclusão. Sabemos que se trata de famílias que experimentam dores psíquicas em diversas fases da vida, deste o momento da notícia da deficiência e durante as fases do desenvolvimento, quando a comparação com as demais crianças é frequente” (SANTOS e PAULINO, 2008, p. 38).

Desse modo, é percebido que tanto as escolas, como os professores e as famílias precisam adaptar-se a essa nova situação escolar, “inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais”, são experiências novas que precisam ser valorizadas tanto na teoria como na prática pedagógica. Essa nova visão de ensino facilitará a aplicação de esquemas e trabalhos pré-definidos a ser aplicado em salas de aula, isso solucionará as diversas situações-problema que presumem ser encontrados nas escolas públicas.

“Ao identificar que o aluno tem necessidades educacionais especiais, a escola (diretores, orientadores e professores) deve organizar uma rede de apoio eficiente, incluindo a família. Isso engloba buscar assessoria, técnica de especialistas de diferentes áreas sempre que necessário, sendo que, em alguns casos, essa assistência precisa ser contínua; promover reuniões com a família e grupos de estudo; priorizar a participação e o envolvimento dos pais e demais profissionais (técnicos que fazem atendimento fora da escola), para que estes possam dar sugestões e também ver o esforço da escola” (MINETTO, 2008, p. 61-62).

Compreende-se que, as fronteiras rumo ao novo, que é a educação inclusiva, pressupõe antes de tudo um diálogo constante entre o que existe, e o que poderá vir a ser ampliado e reestruturado na escola. Desse modo, as reflexões sobre as particularidades da educação inclusiva precisam ser adequadas às especificidades do ensino, de ações eficazes que propiciem a inserção de áreas de conhecimento e de integração social de alunos com necessidades educacionais especiais.

Outro determinante nessa linha de educação e inclusão, para que a exclusão seja combatida na escola é necessário que se adote uma postura de infundável inclusão, isso implica num constante desenvolvimento de valores inclusivos em cada espaço social, desse modo, cada espaço terá sua dimensão para promover as intenções e diretrizes educacionais que expressem os valores: culturais, políticos e práticas educativas, tais dimensões devem trabalhar em conjunto para que o processo de inclusão acima de tudo aumente a participação e minimize as barreiras à participação de todo e qualquer sujeito nos espaços sociais a que pertençam ou a que queiram pertencer.

2.5 O Atendimento Educacional Especializado no Processo de Construção na Educação Inclusiva

Define-se o AEE como Atendimento Educacional Especializado, um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O AEE também complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola comum e fora dela. (BRASIL/MEC, 2006, p. 27).

Assim, o inciso III do artigo 208 da Constituição Brasileira se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, principalmente na rede regular de ensino. E na Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEEP, 1994), o MEC estabelece como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências e dar prioridade, quando do financiamento, a projetos institucionais que desenvolvam ações de integração. Esta mesma definição foi posteriormente reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), e recentemente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001).

Na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino.

O AEE tem como implicação, apoiar o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades; disponibilizar o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização; oferece tecnologias assistiva (TA); adequar e produz materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos; acompanhar o uso desses materiais e recursos em sala de aula, sem, contudo, interferir no ensino dos conteúdos curriculares.

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL/MEC, 2010), tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

“Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão

escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (BRASIL/ MEC, 2010, p. 19).

Com relação ao atendimento educacional especializado e as atividades realizadas em salas de recursos multifuncionais, destaca-se o caráter complementar e suplementar deste atendimento (e não mais substitutivo), a natureza das atividades que se diferenciam das realizadas em sala de aula e a articulação deste atendimento com a proposta pedagógica do ensino comum.

“O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (...) Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” (BRASIL, 2008, p. 16).

Além disso, é importante enfatizar a obrigatoriedade da oferta do AEE pelas redes de ensino, em turno inverso ao que o aluno frequenta a classe comum, preferencialmente na própria escola em que está matriculado ou em centros especializados que realizem o atendimento educacional. O Atendimento Educacional Especializado é um dos pilares para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Ele existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência auditiva, torna-se fundamental reconhecer que:

“[...] para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue-Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para os alunos surdos, os serviços de tradutor/interprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola
O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular” (BRASIL/MÊS, 2010, p. 23).

Na concepção de Gomes, “o Atendimento Educacional Especializado, por sua vez, refere-se à forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja, compreendê-lo” (2007, p. 23).

Ainda refletindo sobre as concepções do AEE, de acordo com (BRASIL/MEC, 2010), com base na RESOLUÇÃO Nº 4, de 02 de outubro de 2009, faz a seguinte consideração:

“[...] Art. 5º

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituição comunitária, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios” (BRASIL. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2010, p.70).

O foco do estudo na escola deve estar centrado na resolução de problema de aprendizagem e na forma de ministrar o ensino, uma vez que o processo de construção de conhecimento é interativo e os dois lados devem ser analisados quando se quer esclarecê-lo, em que o professor faz um exercício constante de reflexão para viabilizar o atendimento educacional especializado, a autora considera que:

“[...] o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral” (MANTOAN, 2006, p. 27).

O atendimento educacional especializado ainda é motivo de discordância entre alguns autores, pois uns considerando-o essencial para que ocorra a verdadeira inclusão escolar, mas refere-se somente ao aluno com deficiência, assim como nos descreve o autor:

“O Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial, sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência” (GOMES, 2007, p. 22).

A inclusão não prevê o uso de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. O atendimento educacional especializado não pode se restringir aos alunos com deficiência, a escola deve atender as necessidades de todos os alunos, para tanto é necessário que:

“É indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações” (MANTOAN, 1999; 2001; FOREST, 1985 apud MANTOAN, 2006, p. 30).

A autora acima fala ao que se refere ao desenvolvimento das habilidades e competências para a construção de novos conhecimentos, ou seja, deve continuar

investindo maciçamente na direção da formação profissional qualificada e aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos e como reagem às novidades educacionais, deixando claro que o atendimento educacional especializado não interfere diretamente as áreas curriculares, a autora interpreta que:

“O atendimento educacional especializado não trabalha com as áreas curriculares, não trabalha com o que é da escola, ou seja, a Educação Especial, hoje, como modalidade de ensino que é transversal a todos os níveis de ensino, desde o básico ao superior, não é especializada no ensino de matérias curriculares para alunos com deficiência. [...] No ensino básico ainda é comum se entender que o professor especializado é o que sabe ensinar o conteúdo curricular para alunos que têm dificuldade de aprendizagem escolar, sejam ou não pessoas com deficiência. Basta não estarem acompanhando a turma. Esta é para mim a grande questão que temos de enfrentar na Política de Educação Especial, na perspectiva inclusiva” (MANTOAN, 2006, p.31).

Atualmente uma das grandes barreiras enfrentadas pelo professor do atendimento educacional especializado ocorre especialmente no 1º segmento do ensino fundamental, no qual o professor da classe regular transfere para o atendimento educacional especializado a responsabilidade de ensinar o conteúdo curricular que ele não conseguiu lecionar em sala de aula.

Um eixo importante que merece ser destacado é que as finalidades da educação especial são claras: segundo Fernandes é, “Apoiar, Complementar, Suplementar ou, em alguns casos, Substituir os serviços ofertados pela escola regular” (2006, p. 52).

Deixa claro que são as necessidades concretas dos alunos que determinam o tipo, o momento e o local do atendimento, promovendo a mediação de recursos pedagógicos de acordo com a necessidade específica do aluno conforme sua potencialidade, a partir de então, auxiliar, viabilizar e apoiar o professor de sala de aula no ensino regular.

“Apoiar – Prestar auxílio ao professor e ao aluno no ensino regular (recursos materiais, físicos e humanos, salas de recursos). Complementar – O currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum (atendimento no contraturno). Suplementar – Ampliar, aprofundar ou enriquecer o currículo (superdotados). Substituir – Os serviços educacionais comuns “colocar em lugar de” (classes e escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar)” (BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001).

O desafio da inclusão está posto para a educação, seus propósitos não estão restritos ao trabalho dos professores, mas estão direcionados, principalmente, para toda escola. Sua efetivação requer por parte dos profissionais da área de educação, mudanças de atitude em relação às diferenças.

“A escola (especial e comum) ao desenvolver o atendimento Educacional Especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente” (GOMES, 2007, p. 24).

Portanto, segundo a autora, o atendimento educacional especializado deve trabalhar os conteúdos atendendo as próprias experiências, necessidades, dificuldades e capacidades do aluno, assim, as atividades cognitivas ocorrerão a partir do conhecimento que o aprendiz tem de si mesmo.

Considerar o processo educativo do sujeito-aluno com deficiência intelectual, na escola pública, pode-se afirmar que deve haver uma mediação maior do educador que, propicie as conexões da aprendizagem de acordo com o nível intelectual e evolutivo do aluno Surdo e ouvinte, respeitando seu ritmo e seu tempo de interação com o ensino, nesse sentido, das conexões da aprendizagem enfatiza-se:

“Os preconceitos sociais derivados de processos de avaliação mal elaborados são particularmente nocivos, porque atinge a criança na formação de sua autoimagem, o que pode vir a se constituir num prejuízo ainda maior para a superação das dificuldades no âmbito escolar” (BEYER, 2010, p. 96).

É competência do professor de ensino regular compreender o essencial: o aluno que apresenta algum tipo de deficiência precisam desenvolver, adequadamente, as mesmas competências e capacidades dos seus colegas, ditos normais, potencialmente projetados para aquele momento de aprendizagem, embora alguns de seus processos mentais requeiram procedimentos didáticos mais específicos, nesse foco, ressalta-se que.

“Vale salientar que essa aprendizagem dependerá muito de sua real significação, isto é, o que tal informação terá para o aluno. Entretanto, é necessário que essa informação faça parte de seu contexto pessoal, intelectual e emocional, tornando realmente significativa na sua formação” (KAUARK, 2008, p. 25).

A aprendizagem é limitada, de um lado, pelas possibilidades do aluno, que englobam tanto os níveis de organização do pensamento como os conhecimentos e experiências prévias, e, de outro, pela interação com os outros agentes. Para a estruturação da intervenção educativa é fundamental distinguir o nível de desenvolvimento real do potencial. Nos PCNs encontra-se “O nível de desenvolvimento real se determina como aquilo que o aluno pode fazer sozinho em uma situação determinada, sem ajuda de ninguém” (1997, p. 38).

Outro aspecto relevante é que o plano de atendimento ao aluno deve ser elaborado, visando serviços e recursos de acesso ao conhecimento e a ambientes escolares, tendo como base dois eixos: informações sobre o aluno; e solução do problema. É importante destacar que as salas de recursos devem ser entendidas como:

“Salas equipadas com recursos técnicos, materiais e/ou tecnológicos para a complementação da escolarização dos alunos com necessidades educacionais

especiais, individualmente ou em pequenos grupos, em horário diferente daquele em que frequentam a escola comum” (FERNANDES, 2006, p. 64).

É nesse sentido que a interação dos conteúdos curriculares e das aprendizagens utilizadas na sala do AEE tem como finalidade a construção de propostas pedagógicas inclusivas, pois faz com que o aluno tenha mudanças cognitivas como um todo e, que elas passem a representar positivamente em outras áreas do conhecimento humano. Desse modo, as metodologias de ensino devem ser específicas as reais necessidades dos alunos.

Ressalta-se que, as atribuições e categorias do professor do AEE devem ser de uso contínuo promovendo a mediação de recursos pedagógicos de acordo com a necessidade específica do aluno. Cada aluno apresenta uma linha de aprendizagem diferenciada, portanto, as estratégias e metodologias de ensino devem ser específicas às suas particularidades. Assim, à aprendizagem, caracteriza-se:

“O processo de aprendizagem acontece com pessoas. Mas cada pessoa tem uma história diferente. É em relação à nossa história que damos sentido e significado à aprendizagem. Se crescemos em um grupo humano que nos estimulou e animou a aprender sempre coisas novas, provavelmente teremos uma boa disposição para continuar aprendendo” (FAIRSTEIN e GYSSELS, 2005, p. 21).

Segundo as autoras, aprender implica uma mudança, vou passar de “não saber” a um “saber. Isto significa que a aprendizagem envolve e põe em jogo a própria identidade da pessoa. Observa-se que essa linha de aprendizagens diferenciadas permite ao professor do AEE, ampliar o conhecimento em diversos aspectos: ensino, exatidão, visibilidade e multiplicidade de saberes. O aspecto de ensino refere-se a partir da reflexão de se pensar nas diversas possibilidades de aprender e, o desenvolvimento pessoal do aprendiz, tendo em vista as transformações mais significativas que ele adquire nesse processo.

As relações afetivas são muito importantes no desenvolvimento cognitivo do aluno, pois a afetividade abre caminhos para que o aprendiz possa se conhecer melhor. Assim ele aprende a confiar seus sentimentos a outro indivíduo. Assim, cria-se um vínculo afetivo que pode ser compartilhado com uma ou mais pessoas. Nesse entendimento das relações afetivas, a escola inclusiva deve articular em sua prática pedagógica ações voltadas para uma boa convivência relacional, na qual as diferenças sejam respeitadas e aceitas, sem nenhum tipo de preconceito. Nesse enfoque de informações e pesquisa o autor destaca que:

“O modo como o professor se movimenta em sala oferece pistas interessantes sobre suas emoções, seu caráter e sua relação com os alunos, mas bem mais importante que estas pistas é eleger uma série de procedimentos que possam tornar a mensagem mais expressiva e, sobretudo, que possam construir aprendizagens bem mais significativas” (ANTUNES, 2007, p. 40).

Sobretudo, as interações que ocorre em sala de aula, na relação do professor com o aluno, devem acontecer num processo contínuo. Satisfazendo as vivências e particulares dos alunos, à sua realidade na escola, apontando soluções para as situações-problema, que ocorrem cotidianamente e, precisam ser resolvidas da melhor maneira possível, garantindo um bom desempenho ao progresso do aluno nas diversas áreas de ensino. Nesse direcionamento do processo de ensino do professor com o aluno, o autor defende que:

“O ensino é um processo, ou seja, caracteriza-se pelo desenvolvimento e transformação progressiva das capacidades intelectuais dos alunos em direção ao domínio dos conhecimentos e habilidades, e sua aplicação. Por isso, obedece a uma direção, orientando-se para objetivos conscientemente definidos; implica passos gradativos, de acordo com critérios de idade e preparo dos alunos. O desdobramento desse processo tem um caráter intencional e sistemático, em virtude do qual são requeridas as tarefas docentes de planejamento, direção das atividades de ensino e aprendizagem e avaliação” (LIBÂNEO, 1994, p. 79).

Nessa perspectiva, considera-se o ambiente caracterizado como sala de recursos multifuncionais, um espaço que o professor tem como inserir em sua prática pedagógica estratégias de ensino, que estimule e favoreça a aprendizagem do aluno, para interação dos conteúdos curriculares na escola de ensino regular. Assim:

“O que se quer dizer é que vários conteúdos disciplinares podem servir ao desenvolvimento de cada competência; e o que importa são as competências não os conteúdos que compõem as disciplinas. Desenvolver e criar contextos que se motivem nos alunos, por exemplo, o gosto pela literatura é mais importante do que os livros a serem utilizados. Certamente, existem múltiplos conjuntos de livros, expressando gostos e valores diversos, que podem servir ao mesmo fim” (KAUARK, 2008, p. 68).

Desse modo, as estratégias de ensino e aprendizagens trabalhadas na sala do AEE, são essenciais ao processo cognitivo do aluno e, ao mesmo tempo favorece o processo de institucionalização da escola. Segundo Feltrin, “Todas as escolas devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e proporcionar um continuum de apoios e serviços que respondam a essas necessidades” (2007, p. 84).

Um aspecto importante que se deve ressaltar sobre o AEE é que, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a sala de recursos é um serviço de apoio pedagógico especializado que ocorre no espaço escolar, sendo definido como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino.

Ainda refletindo sobre a sala de recursos, segundo o Art. 9º:

“A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação da família e em

interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (BRASIL/MEC, 2010, p. 71).

Vale ressaltar que as salas de recursos multifuncionais localizam-se em escolas, em local dotado com equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

A SEESP/MEC traz o conceito de salas de recursos multifuncionais:

“Que são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar” (ALVES, *et al*, 2006).

A LDB nº 9.394/96 não refere a sala de recursos, mas diz que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Para tanto, pode ser interpretado minuciosamente o termo “atendimento educacional especializado”, conforme o Dicionário Aurélio, nos traz o significado de atendimento, como dar ou prestar atenção, atentar, observar, acolher com atenção ou cortesia, tomar em consideração; já o termo especializado significa particularizado, singularizado, trabalho profissional ligado a uma habilidade ou interesse particular de cada um.

Existem posicionamentos que assinalam a importância dos professores que desenvolvem atividades profissionais na sala de recursos, quando articulam a reflexão da prática pedagogia, criando um ambiente de cumplicidade de conhecimentos com troca de experiência, utilizando com muita propriedade o ato de ouvir. Segundo a concepção da autora o atendimento educacional especializado pode ser considerado:

“Com esses significados podemos considerar o atendimento especializado tanto do ponto de vista de quem o oferece – o profissional que se especializa – como do ponto de vista do sujeito que o recebe e que, como indivíduo, é um ser particular, singular em seus interesses, em suas características pessoais e sociais. Servem como exemplos – no caso dos profissionais – os professores que se especializam para trabalhar em educação infantil; no Ensino Fundamental de primeira a quarta séries; na educação de jovens e adultos ou no atendimento a cegos, surdos, com paralisia cerebral, com autismo... E, no caso dos sujeitos que recebem o atendimento educacional especializado eles são os próprios aprendizes, valorizados em suas particularidades” (CARVALHO, 2007, p. 67).

A Constituição traz em seu Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Tendo como base a especificidade que é o Atendimento Educacional Especializado, que busca eliminar ou minimizar as barreiras naturais no processo de ensino aprendizagem de pessoas com necessidades especiais, que pode ser caracterizada segunda a autora sob seguinte aspecto:

“O preferencialmente refere-se a “atendimento educacional especializado”, ou seja, o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência. Abrange, sobretudo, instrumentos necessários à eliminação das barreiras naturais que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo. Exemplos: o ensino da língua brasileira de sinais (Libras) e do código braile e o uso dos recursos de informática e de outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares” (MONTAAN, 2006, p. 27).

Esse direito também está assegurado na LDBEN - Lei nº. 9394/96, no parecer do CNE/CEB nº. 17/ 01, na Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, na Lei nº. 10.436/02 e no Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. .

Segundo Alves *et al.* (2006), o atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros.

Além do atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias, entre outros.

Cabe registrar aqui que aprender é uma ação humana, criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada. Assim, o processo de inclusão escolar requer mudanças nas atitudes e nas práticas direcionadas à pessoa com deficiência, evidenciam-se a necessidade de articular novos paradigmas didático-pedagógicos para haver uma melhor interação na aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

Dentro desse aspecto é necessário pensar que, a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais especiais,

além da precariedade da infraestrutura e de condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência. O que se tem trazido a debate, principalmente, é a ausência de formação dos educadores para trabalhar com essa clientela, e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo.

Diante desse quadro, torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos. Aqui, tendo-se em vista a capacitação docente, a participação das universidades e dos centros formadores parece ser relevante. Nesse eixo de compreensão, a autora enfatiza:

“Se na sua prática cotidiana o professor percebe que a metodologia adotada favorece apenas alguns alunos em detrimento de outros (a maioria), é preciso que ele compreenda e tenha claro o por quê disso, a que alunos favorecem, por que os favorece. Sem essa compreensão dificilmente conseguirá mudanças que levem a resultados significativos” (MARTINS, 2007, p. 44)

Vale referir que o professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas. Assim, a busca de estratégias que possibilitem a garantia do acesso à cultura e à informação serão elementos do potencial de educabilidade de alunos e professores especialmente no âmbito da Educação Básica. Nesse sentido, advoga-se, para a escola, o oferecimento de experiências de aprendizagens significativas, que coloquem o aluno em contato com as questões do seu tempo e cotidiano.

Quando se fala de colocar os alunos em contato com as questões de seu tempo e cotidiano, referem-se, principalmente, as funções que caracterizam sua identidade, provocando nele uma expectativa de possibilidades de se descobrir no mundo, enquanto sujeito que pensa e que articula várias maneiras de se envolver no ambiente social.

A escola pública, criada como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo no Brasil nesse processo de inclusão uma tarefa árdua, vivendo e convivendo com pessoas com necessidades educacionais especiais, dentro de suas limitações temporais e ritmos de aprendizagem, diferentes modos de compreender o ensinado, diferentes modos de se relacionar com pessoas e com o meio em que se encontra. São questões pedagógicas que precisam ser mais discutidas, mais analisadas dentro do contexto da educação inclusiva.

Ao mesmo tempo, sugere que precisa de uma revisão crítica de seus princípios, fundamentos e práticas no novo contexto educacional a autora a seguir afirma:

“[...] defendo a educação inclusiva sem que isso seja sinônimo do desmonte da educação especial, o que, igualmente, não significa mantê-la inalterada. [...] Reconheço o quanto as suas premissas precisam ser modificadas bem como suas práticas. [...] Pensar na inclusão dos alunos com deficiência (s) nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los constar, seja como

número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula. [...] Parece-me num mínimo por bom senso, que a defesa da melhoria das respostas educativas da escola inclui, nos processos de reforma, a ressignificação das modalidades de atendimento da educação especial” (CARVALHO, 2004, p.17-30).

Seguindo a linha de pensamento educação inclusiva e práticas na escola pública, deve-se considerar que a formação continuada está sendo estratégia mais utilizada para formar os professores que atuam diretamente com estes alunos, contudo a formação inicial ganha destaque quando atrelada a outros critérios considerados essenciais para o desenvolvimento dos trabalhos, principalmente a sensibilidade e abertura para novas experiências, sendo difícil de ser posta em ação. Os autores que seguem defendem que:

“Quando nos desafiamos a realizar a inclusão pensamos na oportunidade de ressignificar a escola pública, minando as práticas excludentes que têm se configurado em seu interior. Cabe-nos ajudar a reinventar essa escola, reinstituindo a ideia de sua criação a cada dia” (SANTOS e PAULINO, 2008, p. 124).

Assim, analisando a citação acima, pode se definir que a escola pública também tem como implicação a aceitação da diversidade, permitindo que em seu meio social se construam: o diálogo, a resistência, a negociação, o respeito, a ética, a cidadania, transformando a escola num local de ação coletiva, no qual se abrigue a diversidade e as diferenças de cada um.

A escola, diante das realidades contemporâneas, encontra-se hoje caracterizada por uma pedagogia escolar crítico-social, no sentido de renovar mudanças em seus diversos contextos educativos, conforme o autor apresenta:

“As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do mundo contemporâneo afetam os sistemas educacionais e os de ensino. A globalização dos mercados, revolução na informática e nas comunicações, transformação dos meios de produção e dos processos de trabalho e a alteração no campo dos valores e atitudes são alguns ingredientes da contemporaneidade que obrigam as nações a constituir um sistema mundializado de economia. A educação, mormente a escolar, precisa reciclar-se para assumir seu papel nesse contexto como agente de mudanças, geradora de conhecimento, formadora de sujeitos capacitados a intervir e atuar na sociedade de forma crítica e criativa” (LIBÂNEO, 2010, p. 195).

Nessa perspectiva, é importante considerar os diversos procedimentos pedagógicos para avaliar o que melhor se adéqua as mudanças e necessidades específicas do aluno. A valorização da diversidade também é um ponto importante nessa prática educativa, pois fazem com que o sujeito aprendiz, sinta-se estimulado, autoconfiante, possibilitando-o a percorrer vários caminhos, várias aprendizagens. Vale acrescentar que o uso de procedimento pedagógico só tem significado para o aluno, se sua efetivação contribuir para a melhoria da qualidade das experiências de aprendizagem oferecidas pela escola. Nesse sentido, os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos

bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente.

Desta forma, este capítulo aludiu sobre os saberes necessários à prática educativa partindo do pressuposto que o professor deve ser um bom transmissor de conhecimento, reconhecendo a complexidade da sua função em buscar sempre transformar situações adversas em sala de aula em oportunidades de aprendizagem. Para além da demonstração de habilidades na mediação desse caminho de inclusão escolar na construção de conhecimentos e desenvolvimento de valores dos alunos Surdos. Contribuindo, desta forma, para minimizar as desigualdades e viabilizar construção de culturas, política e práticas inclusivas com uso frequente e competente de metodologia na especificidade que é a inclusão de alunos Surdo no ensino regular.

Com a participação efetiva do professor da sala do AEE, com o professor/a interprete com suas habilidades destacando o caráter complementar e suplementar deste atendimento na elaboração e organização de recursos pedagógicos que elimine barreiras para o processo de ensino e aprendizagem do aluno Surdo no turno inverso da escolarização.

No capítulo que segue fazemos a alusão aos procedimentos metodológicos, bem como nosso objeto de pesquisa, tipo de estudo e universo da investigação. Mencionamos também formas de identificar o trabalho didático-pedagógico de professores que estão inseridos nesse contexto de mudanças sociais das instituições de ensino público e os profissionais de administração das escolas pesquisadas.

CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quando nos referimos aos procedimentos metodológicos, observa-se que existe uma preocupação contextual de como usar os recursos necessários para a aplicação de um trabalho.

A partir de uma reflexão baseada em vários autores desenvolvemos as questões pontuais da pesquisa. Assim, este estudo caracteriza-se como descritivo baseado numa abordagem qualitativa, que buscou analisar como implicação de pesquisa a Educação Inclusiva, no que concerne aos desafios e práticas dos professores do Ensino Médio de aluno Surdo em Escola pública na cidade de Teresina-Piauí.

O processo de recolha de material ocorreu através de dois parâmetros: o inquérito por entrevista e as referências teórico-bibliográficas, as quais atuam como extraordinárias técnicas e ferramentas de estudo.

3.1 Caminho metodológico

A partir de uma metodologia qualitativa, como já mencionamos, buscou-se identificar o trabalho didático-pedagógico de professores que estão inseridos nesse contexto de mudanças sociais das instituições de ensino público. Diante dessa contextualização entende-se:

“Um caminho bastante estimulante para a compreensão do fenômeno educativo é tomá-lo como ingrediente dos processos práticos – práxis – de relação ativa dos indivíduos com o meio natural e social, entendido esse meio como “culturalmente organizado”. Essa interação homem-meio está mediatizada pela atividade (trabalho), e essa atividade implica assimilação (aprendizagem) da experiência humana historicamente acumulada e culturalmente organizada. Ou seja, a relação ativa dos indivíduos com o meio natural e social implica a mediação da cultura, visando ao desenvolvimento da personalidade, ou seja, aquisição das qualidades específicas do gênero humano” (LIBÂNEO, 2010, p. 139-140).

É reconhecido o trabalho didático-pedagógico de professores em sala de aula nesse processo de educação inclusiva, essa pesquisa tem como implicação maior fornecer uma análise mais detalhada sobre as atitudes e comportamentos dos docentes diante da classe de alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente com alunos que apresentam deficiência auditiva.

Um dado importante nesse contexto, escola inclusiva, refere-se ao compromisso que cada sujeito que deve articular em sua prática pedagógica para garantir um ensino de qualidade que satisfaça nos aspectos específicos dos alunos com necessidades educacionais especiais, Surdo e ouvintes. Nesse sentido, importaria proporcionar um olhar

mais amplo e menos preconceituoso de mundo, em que predomine uma linguagem formativa-educativa, e com o desenvolvimento de um comportamento ético e transparente.

Há que se considerar que é preciso reconhecer a existência de ligação entre teoria e prática, que sejam representadas como uma mobilização para a realização de revoluções da ação educativa. Assim, é possível determinar a teoria e a prática como áreas de conhecimento, internalizadas nos próprios sujeitos, especialmente em termos das experiências de aprendizagem a serem oferecidas não apenas aos alunos, mas também aos diferentes atores que compõem a comunidade escolar.

“Nesse sentido a ação educativa, bem como os saberes dos professores numa perspectiva argumentativa, com base em argumentos racionais, vincula-se muito fortemente a um contexto social, sendo os saberes dos professores um saber social que sempre está em reconstrução” (SILVA, 2009, p. 68).

Contextualizam-se, assim, os vários segmentos da educação inclusiva através dos conhecimentos teóricos e práticos descritos pelos autores referenciados nessa pesquisa, pode-se esclarecer e reforçar o papel relevante do professor em muitas situações-problema do contexto de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Registra-se que esse estudo foi projetado de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa, envolvendo professores da educação escolar, inseridos no Ensino Médio e também obedece às normas técnicas que correspondem e atendem às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, localizada na cidade de Lisboa, Portugal, sob orientação científica do Professor Doutor Emmanuel Sabino.

A pesquisa de campo foi realizada em duas Escolas: uma está localizada na zona Leste-Sudeste e a outra, na zona Centro-Norte, em Teresina. Foram incluídos na pesquisa 15 professoras e seis professores que atuam diretamente no Ensino Médio, assim como também a participação de treze profissionais, sendo 01 (um) secretária, 05 (cinco) Agentes Administrativos (com atividades burocrática nas escolas), 05 (cinco) Serviços Gerais (com atividades de limpeza e cozinheiras), e 02 (dois) Agentes de Portaria, que desenvolvem atividades (segurança do patrimônio público(Móveis, equipamentos e humanos).

O processo de coleta de dados neste estudo envolveu dois eixos de conhecimentos: As entrevistas semiestruturadas e as referências teórico-bibliográficas, que são excelentes técnicas e instrumentos de estudo. As técnicas de interrogação: a entrevista e o formulário conforme o autor:

“Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como técnica que envolve duas pessoas numa situação face a face, em que uma delas formula questões e a outra responde. Formulário, por fim, pode ser definido como técnica de coleta de dados

em que o pesquisador formula questões previamente elaboradas e anota as respostas” (GIL, 2010, p.102-103).

Por sua vez, foram utilizadas para a pesquisa de campo: as observações e as entrevistas, baseado no estudo qualitativo, associado a perguntas fechadas e abertas por meio de roteiros que parte de certas indagações básicas, apoiadas em teorias e hipóteses, que interessa a pesquisa, fornecendo uma análise mais detalhada sobre as investigações da Educação Inclusiva, tendo como referencial os desafios e práticas dos professores do Ensino Médio de alunos que apresentam deficiência auditiva em Escola Pública na cidade Teresina-PI. É relevante ressaltar que as entrevistas semiestruturadas aplicadas conseguiram perceber que dentro de um mesmo contexto social e educativo pode existir diversas personalidades, pensamentos e processos de interação, já que cada indivíduo tem sua própria história de vida/experiência, autor a seguir explica que:

“Qualquer que seja o instrumento utilizado, convém lembrar que as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. [...] No entanto essas técnicas mostram-se bastante úteis para obtenção de informações acerca do que a pessoa, sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para as quaisquer das coisas precedentes” (GIL, 2010, p.103).

Essas fontes de informações foram eixos fundamentais para a elaboração textual. Estas referências teórico-bibliográficas constituíram fontes e subsídios para um melhor esclarecimento e conhecimento da temática. O suporte teórico, a fonte de pesquisa e os dados científicos estão referendados na pesquisa na Introdução da dissertação.

Os eixos discutidos e inseridos nas entrevistas foram propostos de acordo com a temática, cujos resultados serão apresentados na seção de análise e discussão dos resultados. Os materiais que foram utilizados nas entrevistas de identificação, contendo informações sobre idade, sexo, formação acadêmica, tempo de atuação profissional e participação em eventos, com um roteiro de questões orientadoras para as entrevistas semiestruturado com esses profissionais na área da Educação Inclusiva.

O roteiro de entrevista com questões focalizaram as seguintes dimensões: concepções sobre a Educação Inclusiva (conceito, ideias, conhecimento, experiências, prática pedagógica e opiniões que os profissionais têm acerca da Educação Inclusiva), desenvolvimento do processo de inclusão escolar, inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e com foco especial em deficientes auditivo, a língua de sinais – Libras, os Surdos e a educação na escola pública (dificuldades encontradas pelos professores na realização do processo de inclusão) e condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva (sugestões dos docentes quanto aos aspectos necessários para a viabilização da inclusão escolar). Pode-se, então, concluir, dizendo que:

“A educação associa-se, pois, a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc. É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação” (LIBÂNEO, 2010, p. 32).

Segundo o autor citado, essas ideias explicam as várias situações educacionais, suas modalidades, seus valores no processo escolar que mudam toda uma estrutura de ensino. Fazendo-o permanecer ativo e participativo em todas as dimensões educacionais.

Assim, refletindo sobre essas considerações textuais, cabe salientar que o processo de coleta de dados utilizou diferentes instrumentos e procedimentos. Para analisar as propostas pedagógicas e as estratégias metodológicas, desenvolvidas pelos professores, a fim de se verificar o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais com o foco especial surdos na rede regular de ensino, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e coleta de dados com os professores seguidos de dois dias de observações da interação professor ouvinte e aluno Surdo em sala de aula. Essas entrevistas usando um roteiro com questionários foram também realizados com a comunidade administrativa das escolas.

Os professores foram selecionados, obedecendo a alguns critérios: lecionar para alunos que apresentam deficiência auditiva e, outras deficiências e/ou necessidades educacionais especiais; atuar em classes de educação inclusiva; estar inseridos no Ensino Médio em escolas públicas; apresentar alguns aspectos de interação do processo de aquisição da língua brasileira de sinais “Libras”; lecionar para alunos necessidades educacionais especiais, Surdos e ouvintes tendo em consideração a realidade do ensino, principalmente quanto à aquisição da Língua.

Em todas essas afirmações fica bem clara a importância de se responder as entrevistas, para que se tenha uma melhor visão dos procedimentos educacionais dos professores das duas escolas, quanto ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como a necessidade de as escolas tornarem possível não só o acesso completo às informações escolares, mas também o desenvolvimento do aluno, a urgência de qualificação de profissionais especializados na área, com competência para assumir a proposta da educação inclusiva. Nesse contexto da entrevista semiestruturada usando o roteiro questionário de pesquisa, faz-se essa afirmação:

“O compartilhar da ação pedagógica entre professores e demais educadores no ambiente escolar proporciona o desenvolvimento profissional de ambos, pois nesse processo estão presentes o conhecer e o agir. É nisso que acreditamos e apostamos como possível para proporcionar alguma transformação na educação da pessoa surda” (OLIVEIRA, 2009, p. 45).

Neste sentido, a prática compartilhada seria o assunto predominante dentro do processo da ação pedagógica a serem desenvolvidas no ambiente escolar, para a efetivação da escola inclusiva, isso implica uma relação dialógica entre a educação especial e a educação regular, e que tem gerado polêmicas entre os sistemas de ensino.

Observa-se que a história das tentativas de mudanças pedagógicas tem centrado a inovação educacional na reforma de métodos, técnicas e programas, deixando intocadas as práticas, a estrutura da instituição, as relações escolares, as posturas profissionais, os tempos e espaço nos quais se processa a educação do aluno e, ainda, os rituais que dão concretude aos conteúdos intelectuais e formativos da escola.

3.2 Tipos de Estudos

A metodologia não só contempla a fase de exploração de campo como a definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados. Os principais elementos da metodologia podem ser definidos, sistematicamente, a partir da definição da amostragem na qual uma pergunta bem elaborada tem grande importância para o sucesso de coleta de dados da pesquisa.

A opção pela abordagem qualitativa deu-se pelo caráter vivencial e pela possibilidade de estabelecer uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre este e o objeto. Assim, o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa e sim da relação entre sujeitos - o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, ele é constituído por significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

“A prática da pesquisa articulada ao ensino e à extensão possibilita a formação de profissionais capazes de atuar científica e tecnicamente nos diferentes contextos da sociedade contemporânea, teorizando e produzindo conhecimentos sobre esta prática” (SILVA, 2009, p. 66).

A entrevista semiestruturada foi elaborado com um roteiro de questões abertas e fechadas com objetivo de buscar dados que fornecessem informações sobre os métodos de ensino usados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, com foco especial no aluno Surdo. Desse modo, pois contemplou uma série de questões ordenadas sucessivamente, relacionadas com os objetivos do estudo, isto é, o pesquisador elaborou esse instrumento visando atingir os objetivos e resolver os problemas propostos no projeto de pesquisa.

Para a aplicação da pesquisa através de entrevista semiestruturadas comum roteiro de questionário, inicialmente, foram realizadas visitas às duas unidades escolares para que pudéssemos obter autorização dos gestores quanto as entrevistas a serem desenvolvidas.

Além disso, conhecemos os espaços das escolas, suas dependências, as equipes de pedagogos, professores e todos os funcionários da administração escolar, apresentadas pelos gestores, para que tivessem conhecimento da presença do Mestrando na instituição. Em seguida, explicamos aos sujeitos participantes as razões que nos levaram à realização da pesquisa e por que estamos a querer levar adiante o trabalho nas escolas em questão.

Durante a aplicação das entrevistas, todos se mostraram dispostos a ajudar no que fosse preciso, no entanto, como já mencionado anteriormente, houve questionamentos por parte dos professores e, também se percebeu um pouco de resistência por parte deles ao responderem as questões usada como roteiro das entrevistas. Alguns não tiveram muito interesse em contribuir com informações relevantes da situação de inclusão na escola e da inserção do aluno com necessidades educacionais especiais entre eles os que são considerados Surdos, nesse novo paradigma educacional. Diante dessa situação, professor e ensino, faz essa abordagem:

“[...] Ou seja, mediante conhecimentos, habilidades, valores, modos de ação, os sujeitos internalizam aquelas qualidades e capacidades humanas necessárias à sua atividade prática transformadora perante a realidade natural e social. Pode-se dizer que a prática educativa intencional concentra a experiência generalizada da humanidade no que se refere a saberes, experiências, modos de ação, acumuladas no decurso da atividade sócio-histórica de muitas gerações, para propiciar às novas gerações a apropriação ativa desses saberes e modos de ação como patamar para mais produção de saberes” (LIBÂNEO, 2010, p. 82-83).

Diante do exposto acima, faz-se referências aos diversos saberes, conhecimentos que são transformados ao longo das gerações da realidade social e humana. Essas apropriações de saberes são resultados das habilidades, valores, modos de ação do sujeito: internalizar seu pensamento.

Dando continuidade a situação das entrevistas, para que não subsistissem quaisquer dúvidas, foi reforçada a informação de que a participação dos docentes era totalmente voluntária, para que pudessem constatar essa não obrigatoriedade da sua participação, havia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assim, as duas escolas que participaram da pesquisa atendem a alunos do Ensino Médio. Desta forma, os pedagogos, professores e diretores que responderam as entrevistas trabalham com esta modalidade de ensino. Todas as entrevistas aplicadas nas escolas com os sujeitos acima mencionados foram apresentadas através de um roteiro de questões aos docentes selecionados para a pesquisa.

Para a coleta de dados foi utilizado técnicas de interrogação como roteiro de questões da entrevista semiestruturada, com os eixos fundamentais da pesquisa na perspectiva da educação inclusiva e, também com um foco especial aluno Surdo.

“[...] cabe analisar os excessos que podem caracterizar as pesquisas sobre o saber docente, pois o professor deve extrair de um vasto repertório de técnicas e ferramentas sobre o fenômeno ou a situação-problema instalada e como estas se ligam aos temas da vida. Um desses excessos seria compreender que o professor é um cientista e o outro, que tudo é saber” (SILVA, 2009, p. 70-71).

Assim, ao término de todas as ações, iniciou-se processo de organização dos dados coletados através dos instrumentos utilizados, para que assim seja possível dar início à etapa de sistematização das informações, bem como análise, avaliação e interpretação dos dados coletados e a contextualização da escrita e elaboração textual.

3.3 Universo e Campo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada nos meses de agosto e setembro de 2012 , em duas escolas públicas da cidade de Teresina – Piauí, para respeitar a integridade das Instituições de Ensino e também em consideração a direção das Escolas para resguardar à sua integridade.

Foram caracterizados dois grupos de sujeitos: o primeiro grupo é formado por Professores (as) caracterizados como P, e o segundo grupo formado por profissionais que desenvolvem atividade administrativa na escola caracterizada como F.A. (Funcionários Administrativos).

A Escola 1 - fica localizada na zona Leste-Sudeste de Teresina. A referida escola apresenta-se com o seguinte quadro funcional: vinte e cinco Professores (as); um Interpretador de língua de sinais (Libras); vinte e quatro pessoas trabalham na Administração Escolar; tem um Diretor, um Vice-diretor; e uma Coordenadora Pedagógica.

Ressalta-se que do total de vinte e cinco Professores, apenas dezessete participaram da entrevista da pesquisa, sendo quatro Professores do sexo masculino e treze do sexo feminino. Enfatiza-se que os demais professores não participaram da pesquisa pelos seguintes motivos: estava de férias, licença prêmio, outros simplesmente se recusaram a participar sem justificativa.

Pode-se observar que alguns Professores não têm conhecimento, experiência com pesquisa científica ou de campo. É sabido que pesquisa no trabalho docente tem como objetivo fundamental estabelecer um constante espírito de descoberta, de inquietudes do

Professor frente às verdades que são mostradas e que, às vezes, não satisfazem a sua curiosidade de pesquisador. Diante desse contexto, comenta-se:

“Os professores, como atores, como sujeitos do conhecimento, podem ser pensados como mediadores que articulam a prática do ensino, da pesquisa e da extensão, emerge a possibilidade de novos princípios e conceitos orientadores acerca da vida social, científica e profissional” (SILVA, 2009, p. 67).

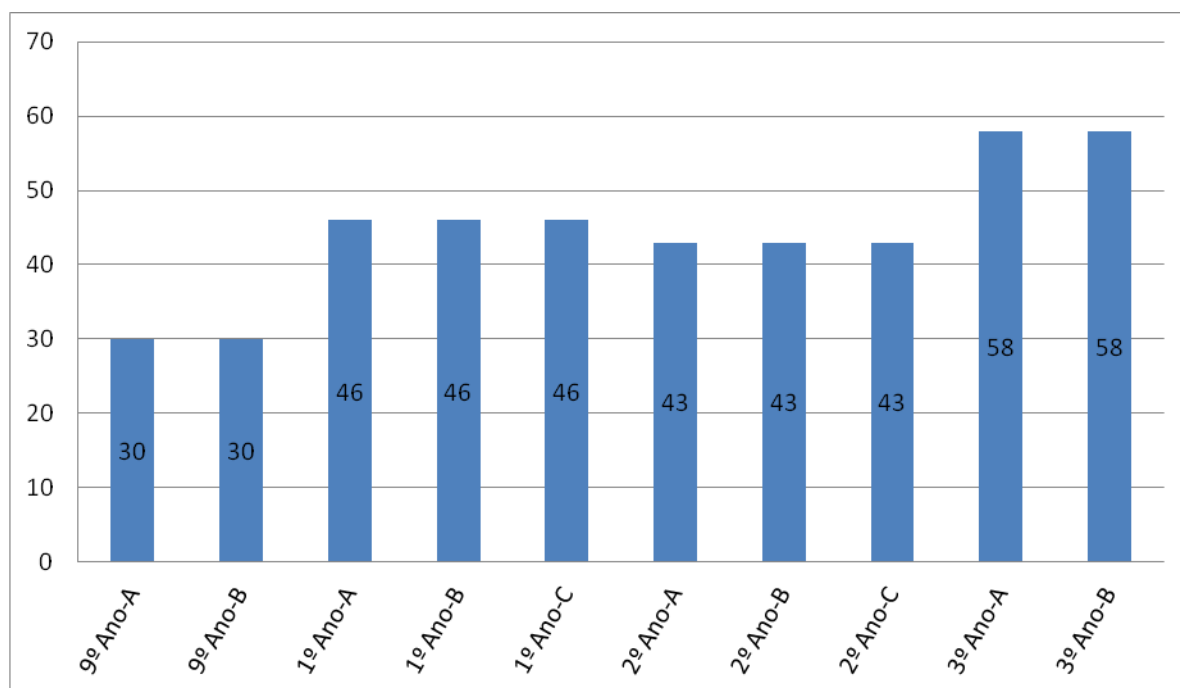
Fazendo, assim, uma ressalva da citação acima, o autor considera que as pesquisas contemporâneas sobre o ensino e a pedagogia têm apontado de forma significativa a compreensão do papel do educador em tal processo.

Com relação ao quadro administrativo das vinte e quatro pessoas atuantes na área administrativa, apenas oito funcionários participaram da pesquisa, sendo um do sexo masculino e sete do sexo feminino. Nessa escola, dez alunos apresentam necessidades educacionais especiais, desses, dois têm deficiência auditiva e estão inseridos em salas regulares no Ensino Médio.

Representação da Escola 1 – Arlequim são 443 alunos distribuídos em dez salas de aula nos turnos manhã e tarde na qual duas salas são de Ensino Fundamental com trinta alunos; três turmas de 2º ano do Ensino Médio com quarenta e três alunos; e duas turmas de 3º ano do Ensino Médio oito de Ensino Médio com cinquenta e oito alunos.

Representa-se assim, o gráfico I, demonstrativo do número de alunos por turmas.

GRÁFICO 1 - Distribuição do número de alunos por turmas



Fonte de pesquisa: Instituição Escolar, 2012.

Os dados coletados durante a pesquisa na Escola 1, tanto no aspecto de educação inclusiva, como também nos aspectos de alunos com necessidades educacionais especiais, com ênfase aluno Surdo, tiveram discussões em relação a estes temas, versou sobre a conceptualização da educação inclusiva, sua importância e relevância para o ensino regular, o papel do Professor na adequação de práticas promotoras deste tipo de educação e a adaptação da grade curricular.

Essas entrevistas foram eixos determinantes através dos quais se pôde concluir após as discussões dos temas que realmente os Professores participantes tinham uma noção relativamente vaga do que seria educação inclusiva, e, também, como inserir o processo de aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais e em especial alunos Surdos.

No entanto, a maioria reconhece que a Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática escolar, sobretudo no contexto de sala de aula, este modelo ainda não se configura no Brasil como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada.

“Na tentativa de criar ambientes adequados para suprir as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, a escola deve de iniciar um processo de revisão de sua estrutura, refletindo sobre novas formas de desenvolver e implementar o currículo, transmitir conteúdos e propor atividades” (SILVA, 2010, p. 100).

Portanto, fica evidente que sem mudança de postura, que deve ser possibilitada desde a formação inicial, não há como realizar a inclusão de maneira significativa. É necessário que se eliminem as limitações de uma formação tradicional, que tem em sua essência princípios baseados na homogeneidade; na qual o professor é compelido a ver o aluno sem uma identidade, fazendo com que sua prática não atenda às demandas de cada um, alunos com ou sem deficiência.

A Escola 2, fica localizada na zona Centro-Norte de Teresina. A referida escola apresenta-se com o seguinte quadro funcional: dezoito professores (as), não existem interpretes em língua de sinais (Libras); dez pessoas fazem parte do quadro administrativo; tem um Diretor, um Vice-diretor; e uma Coordenadora Pedagógica.

Registra-se que do total de dezoito professores (as), apenas quatro participaram da entrevista de pesquisa, sendo três professores do sexo masculino e apenas uma professora do sexo feminino. Dentre esses dezoito professores (as), doze com pós-graduação e, um com mestrado. Menciona-se que os demais professores não participaram da pesquisa, simplesmente, por desconhecer o processo de inclusão escolar, e em suas salas de aula não existir alunos com necessidades educacionais especiais, não tiveram nenhum interesse de ouvir a proposta de estudo pelo pesquisador mestrando.

Com referência a esse grupo de professores que não se manifestaram em responder a entrevista por situações particulares e/ou questões educacionais, registra-se que, a maioria deles tem aversão de enfrentar situações-problema que fujam do cotidiano habitual do contexto escolar e de construir estratégias e métodos frente a qualquer problemática. Diante deste contexto, considera-se:

“O trabalho dos professores de profissão, nessa ótica, deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber-fazer específicos do ofício de professor. A teoria assume um papel fundamental no contexto da prática pedagógica docente. Ela não apenas favorece uma forma de compreender o real como permite a “edificação” do conhecimento sobre o real. A teoria possibilita ao professor construir suas estratégias de intervenção e conhecimento “(SILVA, 2009, p. 67).

Com relação ao quadro administrativo, das dez pessoas atuantes na área administrativa, apenas cinco funcionários participaram da entrevista, sendo dois do sexo masculino e três do sexo feminino. Registra-se que na Escola existem 180 alunos, distribuídos em oito salas de aula, oito alunos apresentam necessidades educacionais especiais, dois têm deficiência auditiva e estão inseridos em salas regulares no Ensino Médio.

Analisando algumas falas, comentários dos participantes de não responderem durante a entrevista, foi possível identificar diferentes visões sobre a inclusão escolar, e a

pessoa Surda. Os docentes deram maior destaque à presença de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), compartilhando o mesmo espaço físico das demais. Para eles, essa relação social é muito difícil de ser articulada satisfatoriamente, na escola. Como se podem observar as barreiras de inclusão está dentro da escola.

A ideia da presença de alunos com NEE na classe regular constitui-se como principal aspecto do conceito de inclusão. Entretanto, é sabido que o simples fato do aluno com NEE estar em um mesmo espaço com os demais alunos que não apresentam necessidades educacionais especiais, não significa que aquele esteja incluído no contexto escolar. Para que haja efetiva inclusão, devem ser desenvolvidas práticas que favoreçam relações significativas que culminem com a aprendizagem. Como por exemplo: currículos flexíveis, adaptação de materiais didático-pedagógicos adequados à deficiência do aluno, relações sociais saudáveis na escola, interação do aluno com necessidades educacionais especiais aos demais alunos da sala de aula e/ou grupo escolar. Nessa compreensão, define-se:

“Essas características contribuem de forma muito positiva para as mudanças que se apresentam na atualidade, pois possibilitam que a adaptação curricular seja realizada nos diferentes âmbitos, favorecendo a autonomia para efetivar adequações à medida que as dificuldades se apresentam, tornando a escola, seus objetivos e conteúdos mais compatíveis com as necessidades dos alunos” (MINETTO, 2008, p. 23).

Nessa perspectiva, a autora acima considera que a pluralidade do alunado e das relações que se estabelecem no contexto escolar evidencia a complexidade da organização de um currículo coerente à diversidade. “Dessa forma, o currículo torna-se a base para a estruturação de situações de inclusão e exclusão que começam na sala de aula” (MINETTO, 2008, p. 29).

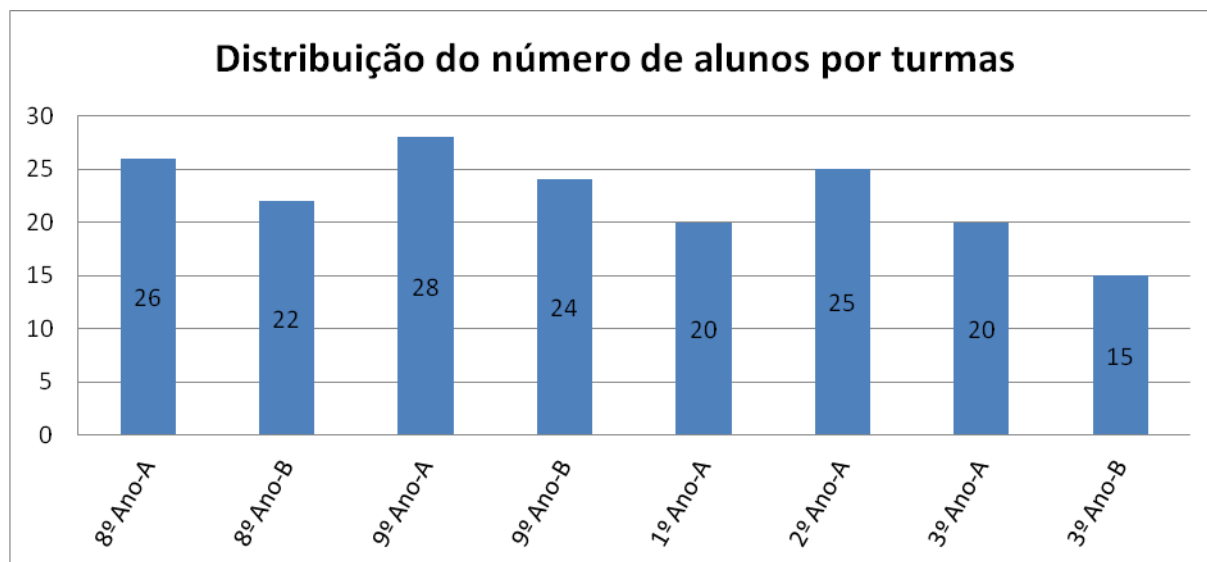
Nessa conclusão, pode-se dizer que o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o quê, como e quando avaliar. Nessa perspectiva, evidencia-se a importância do currículo, pois sua inserção no processo de ensino e aprendizagem é uma tentativa de comunicar os propósitos educativos de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente transformado em prática.

É preciso entender, segundo Minetto, que: “O planejamento do currículo, por si só, implica diretamente considerarmos quem o planeja (o professor) e para quem ele é planejado (o aluno). Ambos os envolvidos têm sua própria subjetividade que influenciam a organização” (2008, p.30).

Faz-se necessário, segundo a autora referida acima, que ao planejar o currículo, deve-se ter em vista o aluno e suas potencialidades, dificuldades de aprendizagem e

necessidades específicas. Dessa forma, o professor organiza o currículo enquanto constrói e reconstroem suas concepções, percepções e escolhas e, assim, também o faz o aluno enquanto aprende.

GRÁFICO 2 - Representação da Escola 2 – Aquarela: quantidade de alunos por turmas



Fonte de pesquisa: Instituição Escolar, 2012.

A Escola 2 – tem 180 alunos distribuídos em oito salas de aula nos turnos manhã e tarde na qual quatro salas são de Ensino Fundamental e quatro de Ensino Médio.

Um aspecto importante que deve se destacar é que as dificuldades encontradas na realização da inclusão na Escola 2 – ressaltou a falta de apoio técnico, profissional, ou seja, o aprimoramento pedagógico destes com vistas a facilitar a promoção da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

A escola é a instituição responsável pela trajetória da vida particular e familiar para o domínio público, tendo assim uma função social reguladora e formativa para os alunos. O conhecimento nela produzido é revestido de valores éticos, estéticos e políticos aos quais os alunos têm de estar identificados e por mais que a escola seja “liberal” e descarte modelos totalizadores e coercitivos de ensino e de gestão, sua função social jamais será descartada. Pois a escola sempre será um espaço aberto para diferentes experiências e aprendizagens, de formação social, cultural e histórica do sujeito, sujeito que vive em constante processo de desenvolvimento humano.

3.4 Apresentação funcional dos Professores e Profissionais Administrativos

A apresentação funcional do docente acontece seguindo parâmetros previamente delineados e que se encontram referidos no quadro da página seguinte.

A importância da pesquisa se dá porque é através dela que se chega a respostas para muitas indagações, muitos questionamentos e curiosidades. É também através das pesquisas que se melhora e enriquece o conhecimento pessoal, praticamente, em todas as áreas. Pode-se ter contato com pesquisas num plano mais aprofundado como é o caso das descobertas de coisas, objetos e informações inéditas, como também as de caráter mais superficiais, que são aquelas que partem de consultas a um material qualquer que por sua vez já foi antes pesquisado.

“A prática da pesquisa articulada ao ensino e à extensão possibilita a formação de profissionais capazes de atuar científica e tecnicamente nos diferentes contextos da sociedade contemporânea, teorizando e produzindo conhecimentos sobre esta prática” (SILVA, 2009, p. 66).

Uma vez reconhecida a importância de se desenvolver práticas que incluam os diversos conhecimentos educacionais e, em especial, a educação inclusiva – alunos Surdos foco principal dessa pesquisa, três aspectos merecem a atenção e precisam ser objeto de ações efetivas de gestores e demais profissionais, particularmente os professores: a) saber que a escola atende alunos com necessidades educacionais especiais; b) saber utilizar estratégias pedagógicas que auxiliem as necessidades específicas desses alunos; c) saber identificar as principais dificuldades desses alunos para interagir com a aprendizagem e ter acesso a informações sobre educação inclusiva para melhor direcionar sua prática pedagógica.

É essencial que essas noções de saber, dentro da educação inclusiva, sejam articuladas na escola, mas, para que isso aconteça, é necessário que o professor tenha uma maior participação nos aspectos associativos que superem os modelos atuais, adquirindo, com isso, uma melhor transformação da prática pedagógica que possibilite relacionar-se com os diversos segmentos da educação inclusiva.

A partir desse contexto, consideram-se alguns aspectos relevantes que foram eixos de debate, interpretação, conhecimento, e análise na pesquisa de campo. Nesse aspecto, direcionam-se as questões do texto por grupo. Dividimos em dois grupos: primeiros grupos formados por vinte e um professores, caracterizados pela letra P. Segundo grupo formado por treze funcionários que trabalham na administração escolar, caracterizados pelas letras (FA). Segue abaixo os quadros 1 e 2, demonstrativo funcional dos professores(as) e quadros 3 e 4, demonstrativo funcional dos profissionais que exercem atividades administrativas nas duas Escolas. Os quadros demonstrativos proporcionam uma análise de

identificação dos sujeitos da pesquisa realizada nas Escolas 1 e Escola 2, com levantamento de dados e características particulares dos professores (as) e dos auxiliares administrativos.

QUADRO 1 - Apresentação funcional dos professores na Escola 1

Identidade pessoal											
Nome	S e x o	Idade	Graduação	Esp.	Ms.	Dr.	Tempo de serviço	Carga horária	Série de atuação	Tempo leciona c/ educação inclusiva.	Tempo leciona p/ def. auditivo
P.1	F	36	Matemática	X	-	-	9 anos	20h	Ensino médio (2º e 3º ano)	4 anos	4 anos
P.2	F	32	Letras português	X	-	-	8 anos	Tempo integral	Ensino médio (1º ano)	2 anos	2 anos
P.3	M	33	Física	-	-	-	5 anos	Tempo integral	Ensino médio (1º, 2º e 3º)	-	2 anos
P.4	F	33	Pedagogia	X			5 anos	20h	Adminis- tração	-	-
P.5	M	29	Filosofia	-	-	-	6 anos	40h	Ensino médio (1º, 2º e 3º)	3 anos	2 anos
P.6	F	38	Letras espanhol	X	-	-	11 anos	20h	Ensino médio (1º, 2º e 3º)	7 meses	7 meses
P.7	F	39	História	X	-	-	10 anos	Tempo integral	Ensino médio (2º e 3º)	-	-
P.8	F	33	Ciências biológicas	X	-	-	9 anos	Tempo integral	Ensino médio (2º e 3º)	2 anos	-
P.9	M	30	Química	-	-	-	5 anos	20h	Ensino médio (1º, 2º e 3º)	2 anos	2 anos
P.10	F	47	Ciências biológicas	X	-	-	25 anos	20h	Ensino médio (1º)	7 anos	2 anos
P.11	F	50	Geografia	X	-	-	23 anos	40h	Aux. de coordena ção	-	-
PP.12	F	44	Letras português	X	-	-	22 anos	20h	Ensino médio (2º e 3º)	-	-
PP.13	F	32	Informática	X	-	-	7 anos	20h	Ensino médio (1º, 2º e 3º)	-	-
PP.14	F	49	Pedagogia	X	-	-	7 anos	20h	coordena ção pedagógi ca	-	-

PP.15	M	38	Matemática	X	-	-	10 anos	20h	Ensino fundamental (9º) e médio (1º)	-	-
PP.16	F	28	Ed. Física	X	-	-	8 anos	20h	Ensino médio Ed.Física	-	-
PP.17	F	34	História	-	-	-	10 anos	20h	Interprete de libras	10 anos	10 anos

Fonte de pesquisa: Identidade dos sujeitos, 2012. Elaborado pelo mestrando.

Diante do quadro demonstrativo funcional acima, observa-se que a maioria dos professores tem Especialização e estão na área da Educação Escolar, trabalham já entre cinco e vinte e cinco anos e, oito deles trabalham com a Educação Inclusiva e também com alunos que apresentam deficiência auditiva. Isso mostra que os professores estão se qualificando, buscando novos conhecimentos para direcionar seu trabalho de forma satisfatória para atender alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Refletindo sob esse aspecto:

“Isso significa que o professor, mesmo sendo um assalariado que tem como função executar tarefas pensadas por outros, não perde a sua capacidade de pensar, de criar, de buscar alternativas práticas, através de sua experiência cotidiana. Além de executar as ordens estabelecidas, ele conserva uma liberdade que lhe é inerente: ele pode criar inventar, construir” (MARTINS, 1989, p. 82).

Nota-se, nessa construção de qualificação do professor, que a experiência prática da sala de aula não é fundamental para assegurar um processo de ensino e de aprendizagem do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, é necessário articular outros mecanismos entre a teoria e a prática pedagógica. Na relação com a teoria, o professor deve se qualificar continuamente, buscando novos estudos e referenciais teóricos que o auxiliem nessa dinâmica educativa, adquirindo, assim, outros conhecimentos que satisfaçam suas experiências em sala de aula. Nesse aspecto, temos que:

“Para tanto, os professores precisam ser educadores, precisam ser motivados, ser criativos para construir ambientes propícios ao desenvolvimento das competências de seus alunos. Portanto, a criatividade do professor-educador se caracteriza como uma das competências fundamentais para o exercício profissional e se define como uma marca pessoal que não pode ser reduzida ao domínio de um elenco de conteúdos” (KAUARK, 2008, p. 69).

O fazer do professor mobiliza conhecimentos e forma de saber fazer diferentes, a partir de momentos, fonte diversas e são utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional segundo Lins “O professor realiza suas ações com base em vários conhecimentos que adquiriu e que deles continua se apropriando no decorrer de sua carreira profissional” (2006, p. 70). Desse modo, a teoria concebe subsídios para a

reformulação das ações do professor, sobretudo, diante das situações de aprendizagem, do momento de construção do conhecimento, considerando que a articulação entre teoria e prática se processa, também, numa esfera pessoal, subjetiva e temporal.

Considerando que o conhecimento é consolidado no saber-fazer, uma vez reconhecida a importância de se desenvolver práticas que incluam o aluno Surdo. Diante desta argumentação, observou-se que a “Interfase” processo que ocorre entre a escola regular e o AEE, ainda acontece numa fase de pouca articulação profissional e educacional, não existe um trabalho mais direcionado, mais elaborado por parte da escola regular no sentido de haver mais afinidades das partes, sala do AEE e escola pública.

A construção dessa ponte, “Interface”, entre “sala do AEE e Escola Pública” é bastante necessária para que haja uma interação maior entre ambas, pois é através dessas trocas de experiências que se vão construindo os caminhos da inclusão. As estratégias sociais (referentes às relações interpessoais do aluno num grupo social; as estratégias culturais (referentes à construção social, à socialização do aluno em grupo; as estratégias afetivas (referentes aos ganhos de autoestima e de autoconfiança) têm um papel importante para uma melhor inserção escolar.

“Entre outros fatores, a inclusão escolar bem-sucedida é fruto do trabalho de profissionais e de outras pessoas importantes na vida do aluno que, juntos, irão desenvolver e implementar estratégias visando a construção de uma escola democrática, na qual são oferecidas oportunidades para todos os alunos desenvolverem suas habilidades e, conseqüentemente, permanecerem na escola” (SILVA, 2010, p. 142).

Outra implicação da interface no processo de inclusão é que o professor da sala de AEE deve sempre acompanhar a trajetória escolar do aluno no ensino regular, observando alguns critérios: a socialização em grupo, a autonomia, a afetividade, as dificuldades para interagir com a aprendizagem, a autoestima e outros eixos ligados nesse contexto. Para tanto, é imprescindível uma articulação entre o professor de AEE e o professor do ensino regular no sentido de direcionar propostas e objetivos que auxiliem esses alunos durante a escolarização na escola regular.

Na relação com a prática pedagógica, o professor deve diversificar a metodologia de ensinar. Busca-se, assim, criar outros modelos estratégicos de ensino fazendo com que o aluno sinta-se motivado a apreender, e a conhecer outras experiências e vivências escolares, a partir de situações concretas do cotidiano do aluno. Nessas articulações, somos informados que:

“É importante ressaltar, no entanto, que a consciência gerada na prática e que leva o professor a buscar saídas para os problemas que enfrenta não ultrapassa o plano do imediato. Na maioria das vezes, falta ao professor instrumento teórico capaz de sistematizar de forma clara a dimensão política do seu processo de ensino. As alternativas que ele procura, geradas na prática cotidiana ficam ao nível de “ajustamento”, “adequação”, “adaptação” (MARTINS, 1989, p. 85).

Esses resultados configuram-se como subsídios para uma análise mais fundamentada na proposta da pesquisa, possibilitando a qualidade da mediação/intervenção pedagógica de questões presentes na temática. Tem-se um efeito, proporcional, sobre a construção do conhecimento pelo aluno, em particular, para o sujeito Surdo.

QUADRO 2 - Demonstrativo perfil dos professores na Escola 2

IDENTIDADE PESSOAL											
Nome	S e x o	Idade	Graduação	Esp.	Ms.	Dr.	Tempo de serviço	Carga horária	Série de atuação	Tempo leciona c/ educação inclusiva	Tempo leciona c/ def. auditivo
p.1	F	41	Língua portuguesa	x	-	-	18 anos	20 h	Ensino médio(1 ^o e 2 ^o)	5 anos	5 anos
p.2	M	28	Letras inglês	-	-	-	5 anos	20 h	Ensino médio(1 ^o e 2 ^o)	-	1 ano
p.3	M	27	Matemática	x	X	-	4 anos	tempo integral	Ensino fundamental (8 ^o) e médio (1 ^o e 2 ^o)	2 anos	2 anos
p.4	M	40	Matemática	x	-	-	2 anos	20 h	Ensino médio 3 ^o	8 meses	8 meses

Fonte de pesquisa: Identidade dos sujeitos, 2012.

Analisando o quadro demonstrativo do perfil acima, observa-se que três professores (as) têm Especialização e um professor tem Mestrado e, estão na área da Educação Escolar entre dois e dezoito anos e, três deles trabalham com a Educação Inclusiva e também com alunos Surdos. Observa-se que, apesar de pouca experiência desses professores (as) com a educação inclusiva e com o aluno Surdo, identifica-se que há um crescimento favorável na busca de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, que satisfaçam a aprendizagem do aluno e, também a necessidade de se pensar o ensino e a aprendizagem e, na capacidade do professor de compreender e intervir na realidade social do aluno a partir de uma postura inter-transdisciplinar, na qual se conjugam as capacidades de pesquisa, de diálogo e de intervenção reconstrutiva.

A partir dos quadros 3 e 4 abaixo, se tem um levantamento de referências do segundo grupo da pesquisa formado por treze funcionários que trabalham na administração escolar, caracterizados pelas letras FA (Funcionários Administrativos).

QUADRO 3 - Demonstrativo do perfil dos funcionários administrativos

ESCOLA 1 -				Identidade Pessoal				
Nome	S e x o	Idade	Escolaridade	Área de atuação na administração da escola	Carga horária	Tempo de serviço	Tempo trabalho c/ educação inclusiva	Tempo trabalho c/ def. auditivo
Adm.1	F	55	Ensino médio/magistério	Auxiliar técnico nível ii	Tempo integral	23 anos	2 anos	2 anos
Adm.2	F	50	Superior incompleto	Ag. técnico secretária	Tempo integral	20 anos	2 anos	2 anos
Adm.3	F	58	Ensino fundamental menor	Zeladora	40h	25 anos	8 anos	3 anos
Adm.4	M	38	Ensino médio/contabilidade	Vigilante	40h	6 anos	4 anos	4 anos
Adm.5	F	52	Superior/pedagogia	Inspeção escolar	Tempo integral	32 anos	5 anos	3 anos
Adm.6	F	53	Superior com especialização	Biblioteca	20 h	23 anos	3 anos	2 anos
Adm.7	F	43	superior/pedagogia	Coordenação	40 h	15 anos	4 anos	4 anos
Adm.8	F	46	Ensino fundamental maior	Auxiliar de secretaria	Tempo integral	17 anos	3 anos	3 anos

Fonte de pesquisa: Questionário. Elaborado pelo mestrando.

QUADRO 4 - Demonstrativo do perfil dos funcionários administrativos

ESCOLA 2 -				Identidade Pessoal				
Nome	S e x o	Idade	Escolaridade	Área de atuação na administração da escola	Carga horária	Tempo de serviço	Tempo trabalho c/ educação inclusiva	Tempo trabalho c/ def. auditivo
Adm.1	F	50	Pedagogia com especialização	Diretora	40 h	20 anos	6 anos	6 anos
Adm.2	F	32	Ensino médio/magistério	Auxiliar de secretária	40 h	15 anos	2 anos	2 anos
Adm.3	F	56	Pedagogia com especialização	Coordenadora pedagógica	Tempo integral	23 anos	3 anos	3 anos
Adm.4	M	28	Superior incompleto	Agente operacional de vigilância	40 h	7 meses	7 meses	7 meses
Adm.5	M	54	Ensino médio	Auxiliar de administração	Tempo integral	20 anos	3 anos	3 anos

Fonte de pesquisa: Questionário. Elaborado pelo mestrando.

Ao analisar os quadros demonstrativos 3 e 4 observa-se que seis sujeitos entre os treze funcionários que compõem a administração escolar, seis têm formação Superior, dos quais três possui pós-graduação. Os demais possuem Ensino Médio completo e incompleto,

curso de Magistério e Ensino Fundamental maior e menor. Os tempos de serviço desses funcionários e suas funções e atribuições escolares e específicas dentro da Escola, varia entre sete meses a vinte e cinco anos.

Observa-se que esses funcionários trabalham numa escola que atende alunos com necessidades educacionais especiais, dentro deste universo inserem-se alunos Surdos, assim, o trabalho deles com educação inclusiva tem uma relação interpessoal na qual o contato ocorre de forma mais direta ou indiretamente, pois alguns deles têm uma relação cotidiana mais específica principalmente porque são funções que têm como implicação um olhar mais direcionado a oferecer subsídios no processo de aprendizagem. Então, o trabalho com a Educação Inclusiva tem o tempo decorrido de sete meses a oito anos. No trabalho ou atividades específicas e diárias na escola, esses sujeitos têm um contato mais social, mais educacional, mais afetivo no qual o sentimento se une à reflexão para melhor compreender o aluno Surdo. Esse trabalho ou atividade educativa tem um período que corresponde entre seis anos a sete meses.

Diante desse contexto, entre as práticas educativas ou atividades escolares, usadas para melhor direcionar ou subsidiar o trabalho educacional dentro do ambiente no qual estão inseridos alunos com necessidades educacionais especiais, Surdos e ouvintes Vale ressaltar que:

“Primeiramente, é de fundamental importância de quem oferece a educação a este ser deverá ter uma filosofia de responsabilidade, examinando-o brevemente para ver a extensão do interesse por ele e dele para com a educação, ter um conceito democrático respeitando a noção proporcional de igualdade de oportunidades a cada um, independente de qualquer razão. É direito fundamental de todos esses indivíduos especiais e bem assegurados, a educação” (ALVES, 2009, p. 49).

Portanto, em conformidade ao posicionamento da autora, o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, considerando os conhecimentos, experiências e seu potencial cognitivo, o professor ouve os alunos, ensina-os a argumentar, de modo que tragam para aula sua realidade de vivências, por meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes e valores, assegurando-lhes a oportunidade de saberes.

Assim, este capítulo apresentou a metodologia aplicada em nossa investigação. Analisamos a Educação Inclusiva, no que toca aos desafios e práticas dos professores do Ensino Médio de alunos que apresentam deficiência auditiva em escolas públicas na Teresina-Piauí a partir de entrevista semiestruturada aplicada à professores e profissionais administrativos.

Com o apoio de autores renomados que tratam do fenômeno educativo, como ingredientes dos processos práticos – práxis- conforme (LIBÂNEO, 2010), bem como os

saberes dos professores numa perspectiva argumentativa, considerando um saber social que sempre está em construção (SILVA,2009). Convém lembrar que as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados [...] obtenção de informações acerca do que a pessoa, sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações. Conforme Gil (2010) é necessário compartilhar a ação pedagógica entre professores e demais educadores no ambiente escolar proporcionando o desenvolvimento profissional, pois no processo estão presentes o conhecer e o agir, na transformação da educação da pessoa surda (OLIVEIRA, 2009).

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

No capítulo que segue apresenta-se uma análise e interpretações dos dados da pesquisa em duas escolas públicas, uma localizada na Zona Leste-Sudeste e a outra, na Zona Centro-Norte na Cidade de Teresina-Piauí, com vinte e um (21) professores e treze (13) profissionais que desenvolvem atividades administrativas. Os dados colhidos mostram como está às concepções dos professores quanto o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, o conhecimento sobre o processo de inclusão de alunos com NEE e em especial Surdos no ensino regular e sua própria acessibilidade na modalidade de ensino inclusivo, bem como sua familiaridade com a língua brasileira de sinais – LIBRAS. Quanto aos profissionais que desenvolvem atividade administrativa, consegue-se ter um mapa sobre as concepções do ensino de inclusivo nas escolas.

4.1 Análises das Entrevistas - Concepções de Professores

Os dados obtidos no capítulo anterior serão analisados segundo sua origem em duas formas de argumentação: a) sete questões distribuídas para os vinte e um (21) sujeitos caracterizados pela letra P (Professor), no qual serão discutidas, analisadas e avaliadas), as questões mais relevantes do roteiro de entrevista da temática Educação inclusiva: os desafios e práticas dos professores do ensino médio de alunos com necessidades educacionais especiais e alunos Surdos das escolas públicas. E, b) cinco questões do roteiro da entrevista também discutidas com os treze (13) sujeitos caracterizados pelas letras FA (Funcionários Administrativos).

Observou-se que as interpretações das respostas da entrevista pelos professores (as) e pelos funcionários que exercem atividades administrativas e/ou serviços gerais são eixos fundamentais para a construção contextual da pesquisa, como também as informações e os conhecimentos relatados pelos autores referenciais nesse estudo nortearam a contextualização desse estudo e a elaboração do texto.

As questões durante a entrevista, foram analisadas e discutidas orientaram ao pesquisador, a uma visão mais prática e teórica da realidade das escolas inclusivas em estudo, considerando a complexa rede das relações entre ensinar e aprender com a diversidade e com as muitas diferenças que estão sempre surgindo no cotidiano escolar. Registra-se que os relatos obtidos são fontes das experiências, vivências e práticas pedagógicas do Professor nessa nova constituição da educação inclusiva.

A partir das análises dos relatos busca-se discutir as ideias e concepções que envolvem os professores no processo Educação e Inclusão, sabe-se que sua compreensão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

ao responder a entrevista está ligada ao entendimento de três dimensões: o desenvolvimento de sua prática pedagógica, o conhecimento sobre o processo de inclusão, e a aceitação para trabalhar com a diversidade.

Uma vez compreendido esses três eixos teóricos, uma série de situações educacionais de inclusão serão analisadas mais significativamente na qual a estrutura do pensamento do Professor, as reflexões formuladas nesses eixos contribuem para que se instituem as possibilidades para efetivar práticas educativas que auxiliem o aluno nos diversos espaços escolares. Nessa dimensão de educação e inclusão, os autores ressaltam:

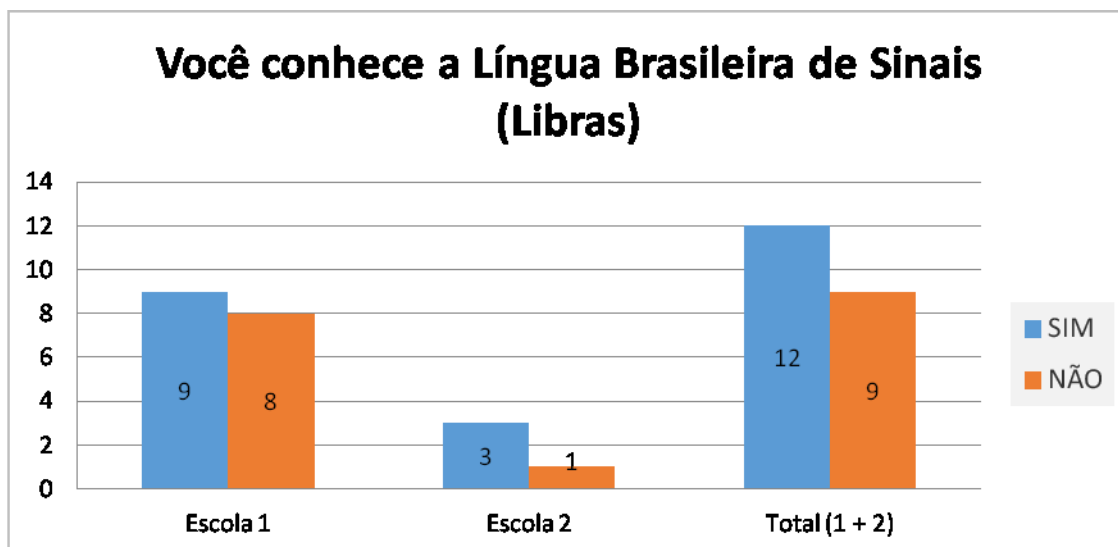
“A concepção de inclusão em educação que adotamos se refere à efetividade de uma educação para todos e expressa, dentro de um contexto educacional amplo, a realização de um trabalho pedagógico consciente para alcançar metas e objetivos educacionais que maximizem a participação e minimizem as barreiras à aprendizagem experienciadas por todos os alunos, independentemente de origem étnica, racial, socioeconômica e características pessoais aceitas ou não pelo grupo de convivência” (SANTOS e PAULINO, 2008, p. 59).

Nesse entendimento, os autores referidos acima acreditam que o processo de inclusão é, portanto, um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena, desse modo, construir e cultivar culturas de inclusão no ambiente das experiências do aluno e do Professor requer o respeito e a compreensão da diversidade e de si mesmo como sendo parte desta diversidade; com o objetivo de garantir o aumento da participação e da aprendizagem de todos é necessária também a participação ativa do sujeito da inclusão. Partindo para a questão inicial questionou-se:

1. Você conhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras)?

() Sim () Não

GRÁFICO 3 - Conhecimento a respeito da Língua Brasileira de Sinais



Fonte de pesquisa: roteiro da entrevista, 2012.

Pelo demonstrativo do primeiro gráfico 3, pode-se analisar em síntese que a maioria dos Professores tem conhecimento básico da Língua de sinais – Libras. Isso é significativo tanto para os Professores como também é satisfatório para os alunos com deficiência auditiva. Nesse aspecto, as escolas da pesquisa ganham identificação de terem essa experiência inicial com a língua de sinais. Logo, percebe-se que os desafios enfrentados pelos Professores são consideráveis.

No entanto, se faz necessária a participação efetiva nas duas escolas do profissional intérprete e a sala de recursos multifuncionais para juntos desenvolverem o processo de ensino e aprendizagem, que ainda fica a desejar. Então, diante de todos esses estudos e pesquisas, percebe-se em síntese que a complexidade das línguas de sinais e todo o contexto e estatuto que a envolvem e, nesse sentido temos que:

“A partir dessa postura e diante de uma proposta bilíngue, os profissionais deverão preocupar-se em adquirir essa língua para que a interação com o aluno ocorra verdadeiramente e o aluno tenha acesso a todas as informações. Para que os profissionais aprendam a língua de sinais, o processo será o mesmo de quando se aprende qualquer outra língua. Com certeza, tal processo envolve um investimento de tempo considerável (o tempo vai variar de acordo com vários fatores, dentre eles o tempo de exposição à língua; normalmente a aquisição ocorre em três ou quatro anos) para que se atinja um bom nível de comunicação. Na posição da pessoa surda, o processo é o mesmo em relação às línguas orais-auditivas” (QUADROS, 1997, p. 65).

Na concepção do autor acima referido, os Professores que trabalharem com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, principalmente, nesse caso da pesquisa deficiência auditivas, precisa sempre adquirir conhecimentos e experiências com a

linguagem de sinais para melhor interagir com os alunos tanto em sala de aula como fora dela.

Diante da contextualização do conhecimento da língua brasileira de sinais - Libras, para que haja inclusão do aluno Surdo é necessário que as pessoas envolvidas no processo educacional participem de cursos em áreas específicas, para atender os respectivos alunos Surdos.

Um traço fundamental para que haja a escolarização do aluno com NEE e Surdo, é que o sistema de educação e as escolas devem criar condições para que o Professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, com Professor do AEE que deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos, de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes. Conforme nos esclarece o trecho a seguir:

“Uma escola consegue organizar um currículo inclusivo quando reconhece a complexidade das relações humanas (professor-aluno), a amplitude e os limites de seus objetivos e ações; quando entende o ambiente escolar como um espaço relacional que estabelece laços que contribuem para a formação de uma identidade individual e social. Assim, estar na escola não significa que o aluno esteja aprendendo. A escola preocupa-se muito com a aprendizagem e pouco com o sujeito que está aprendendo” (MINETTO, 2008, p. 32-33).

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Vale destacar o que nos aponta a autora abaixo:

“A escola que reconhece e que enfrenta a organização de um projeto político-pedagógico cuja proposta curricular garante respostas educativas vivenciando os conflitos provocados pelas diferenças físicas, sociais, culturais e étnicas está se aproximando do que podemos conceber por uma educação inclusiva” (FERNANDES, 2010, p. 57-58).

Segunda a autora representada, se fôssemos destacar a condição do aluno Surdo inserido dentro de uma escola regular participando de uma classe comum. Esta escola precisa assumir no seu projeto político pedagógico este aluno.

“ Isto significa reconhecer as condições de aprendizagem e desenvolvimento que ele apresenta e relacioná-las às possibilidades de organização das ofertas educativas classes especiais, sala de recurso e mais recentemente a possibilidade de um professor intérprete em língua de sinais” (FERNANDES, 2010, p. 58).

Nessa perspectiva, a inclusão de Surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais, requer uma escola e uma sociedade

inclusivas, que assegurem igualdade de oportunidades a todos os alunos, junto com Professores capacitados e compromissados com a educação de todos.

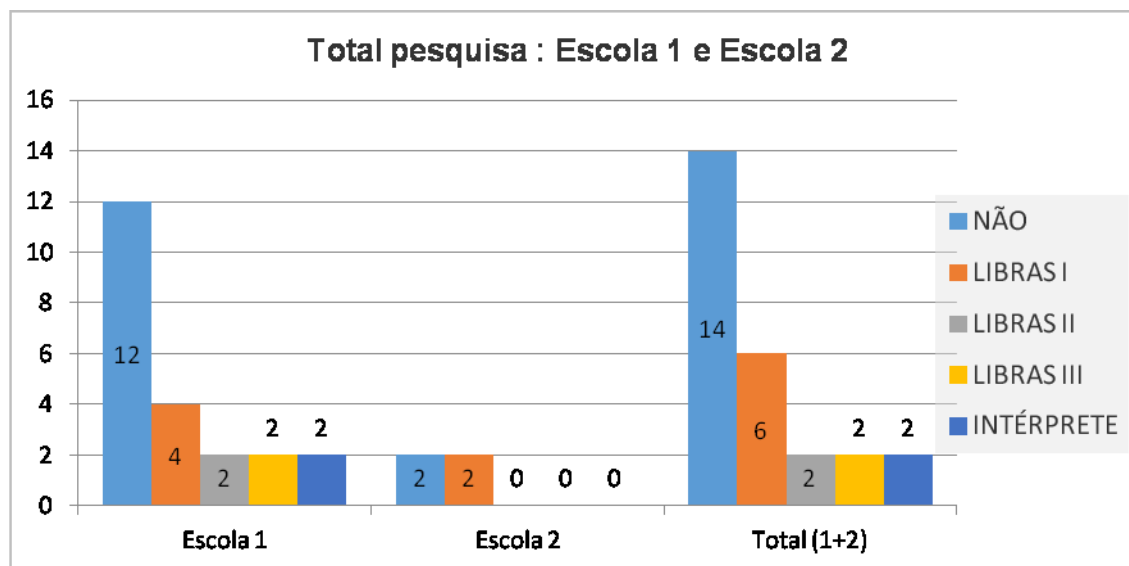
2. Você já participou de curso de Libras?

() sim () não

3. Se responder Sim, assinale qual?

() Libras I () Libras II () Libras III () Intérprete

GRÁFICO 4 - Participação dos professores em Curso de Libras



Fonte de pesquisa: Questionário como roteiro da entrevista, 2012.

Diante da leitura do segundo gráfico, observa-se em síntese que a Escola 1, se destaca em relação a Escola 2 na entrevista a resposta da participação em cursos de Libras. Em síntese, para se trabalhar com a escola inclusiva, tanto a instituição escolar com o profissional Professor, tem que ter uma implicação com as mudanças atitudinais e comportamentais, sobretudo, a formação diferenciada do docente para contribuir com as competências da escolarização inclusiva.

Para atuar na educação inclusiva, o Professor precisa delegar de alguns saberes específicos para profissionais da área de Libras, que por sua vez é destinado a instituições específicas, de acordo com as particularidades do aluno, ou seja, no atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, cenário no qual professores que atuam em classe regular não sabem atuar com crianças com NEE em especial Surdo, e

Professores que atuam em classe “especial” não sabem atuar em classe regular. Nesse eixo de informação, ressalta-se:

“[...] podemos inferir que um projeto de formação continuada, dentro e/ou fora do ambiente escolar, que objetive a efetivação de mudanças pedagógicas, com resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos, apresentem eles necessidades especiais ou não, implica, necessariamente, se definir um tempo, no calendário escolar, destinado à escola e às trocas pedagógicas entre os educadores de forma respeitosa e valorosa de suas experiências” (OLIVEIRA, 2009, p. 43).

Dessa forma, faz-se urgente um amplo debate sobre a formação inicial e continuada dos Professores, que deve se realizar anualmente, principalmente, para os Professores que estão atuando na educação inclusiva, no sentido de diminuir o abismo entre os seus propósitos e a sua efetivação, já que sem o engajamento do Professor não há como efetivar de maneira qualitativa essa nova filosofia de se olhar a diferença. Vislumbra-se um novo perfil de Professor: atuante, determinado, social, e acima de tudo professor transformador.

Ainda de acordo com a formação continuada do Professor, se faz necessário também a educação e capacitação permanente no qual segundo Ribeiro (2003, p. 115) O “aprender a aprender” adquire renovada importância frente às mudanças possíveis no contexto e no conteúdo do trabalho.

“[...] a necessidade de que cada pessoa tenha uma base sólida para que possa se adequar às mudanças de cenário em sua vida profissional, para que possa aprender em áreas diferentes e “reaprender” em sua própria área de trabalho devido à introdução de novas tecnologias ou mudanças dos conteúdos da mesma” (RIBEIRO, 2003, p. 115).

Ribeiro (2003) ao escrever essas considerações acima, diz que se faz necessário, então, que cada pessoa desenvolva habilidades em múltiplas dimensões, pois não se sabe quando terá que utilizá-las em seu percurso profissional. O que fica evidente, é que cada um tenha desenvolvidas as competências que lhe permitam continuar construindo novos e múltiplos conhecimentos.

Diante das informações desse eixo educativo, segundo a Revista Lusófona de Educação (2005). É possível um ensino eficaz, articulado a partir de estratégias que façam a diferença dentro da prática pedagógica inclusiva.

“É possível ensinar para fazer aprender mesmo nas em situações difíceis, se acreditarmos que é possível e se utilizarmos os meios e os recursos necessários. É necessária criatividade, trabalho, saber e meios para que o ensino seja verdadeiramente eficaz para todos e para que a escola, em vez de segregar, como o tem feito durante séculos, implemente uma educação adequada e de qualidade, cujo objectivo será o sucesso de todos os que estão sob a sua responsabilidade” (REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 136-137).

Espera-se hoje que o professor seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberto a práticas inovadoras na sala de aula. Nesse aspecto de mudanças Ribeiro enfatiza: “Do mesmo modo, num contexto que muda aceleradamente, são necessárias grandes criatividade e flexibilidade para relacionar e imaginar situações novas adaptar-se, conviver com elas e manejá-las” (2003, p. 116). No novo perfil, o professor deve adquirir conhecimento sobre como distinguir as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, de cada um dos estudantes, para articular no planejamento aulas que levem em conta as necessidades particulares dos alunos).

Com base em situações em sala de aula, na qual o aluno demonstra atitudes e características de deficiente auditivo, partiu-se para a terceira questão:

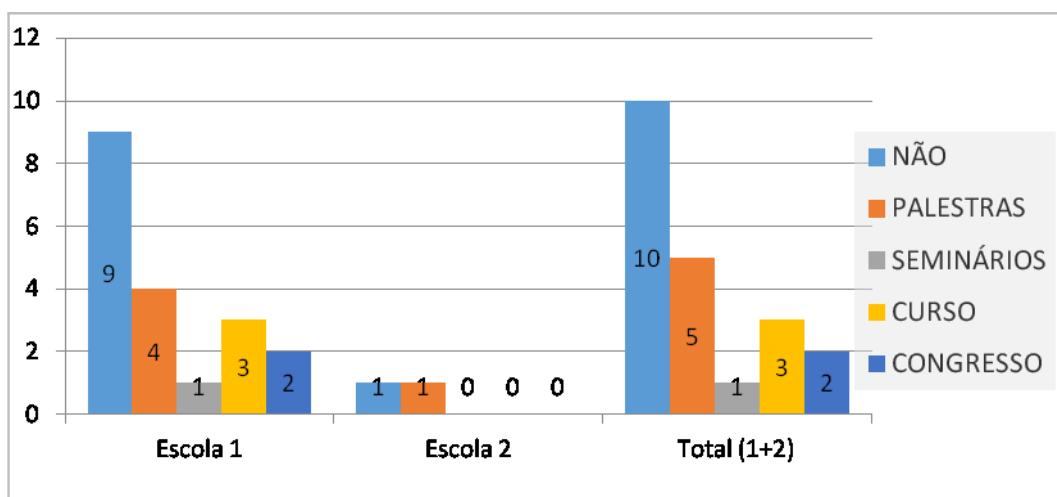
4. Você já participou de algum evento e/ou capacitação para a Educação Inclusiva?

() Sim () Não

5. Em que modalidade de capacitação você participou e/ou participa? Se responder SIM, assinale em qual (quais)

() palestras () seminários () cursos () congresso () outros

GRÁFICO 5 - Participação dos professores em eventos sobre educação inclusiva.



Fonte de pesquisa: Questionário como roteiro de entrevistas, 2012.

Pela análise do gráfico da questão acima, em síntese observa-se que a maioria não participou de eventos envolvendo a educação inclusiva. Embora existam uma participação menor de professores em palestras, seminários, cursos e congressos, a maioria não tem interesse de buscar novos conhecimentos, experiências, práticas pedagógicas que auxiliem a diversificar o trabalho metodológico em sala de aula.

O que se observou em síntese que nas duas escolas que nortearam a pesquisa foi uma desmotivação dos professores para enfrentar esse desafio que é trabalhar com pessoas com necessidades educacionais especiais, o autor afirma:

“A prática educativa intencional compreende, assim, todo fato, influência, ação, processo, que intervém na configuração da existência humana ou grupal, em suas relações mútuas, num determinado contexto histórico-social. Quando falamos em configuração da existência humana, queremos dizer que a educação visa ao desenvolvimento e à formação dos indivíduos em suas relações mútuas, por meio de um conjunto de conhecimentos e habilidades que os orienta na sua atividade prática nas várias instâncias da vida social” (LIBÂNEO, 2010, p. 82).

De acordo com o pensamento de Libâneo (2010), o processo educativo ocorre em meio a relações sociais reais, isso significa que objetivos e conteúdo da educação são permeados pelas relações sociais de poder existentes numa determinada sociedade. “Sendo assim, a educação é uma atividade intencionalmente impulsionada, conforme fins que se estabelecem dentro do quadro de interesse e práticas das classes sociais. Estas considerações identificam o caráter crítico-social da educação” (LIBÂNEO, 2010, p. 82).

Decorre daí a necessidade do professor estar alerta à importância de criar espaços, tempo dentro de sua prática pedagógica para interagir com outros eixos de informações, conhecimentos na área da educação inclusiva, a atuar na consolidação de informações outras para sua prática em sala de aula, o professor dará a possibilidade a si mesmo de conhecer caminhos para transmitir suas experiências didáticas. Diante desse enfoque de criar espaços de aprendizagem, o autor que segue retrata:

“No momento atual é substancialmente importante o estudo das relações entre informação, aprendizagem e conhecimento. O mundo contemporâneo tem passado por profundas transformações no âmbito social, econômico, político e tecnológico, o que se reflete nas culturas, nos costumes, nas relações interpessoais, na educação e no trabalho, fazendo com que o papel da informação, em especial, ganhe destaque” (COSTA, 2004, p. 15).

O ponto de vista de Costa (2004) sobre a importância da informação se manifesta como um indicador de comportamento para que o professor procure sempre se atualizar com novas informações e conhecimentos para que sua prática evolua. Neste contexto, a informação e o conhecimento adquirido com a capacitação do professor fazem um grande diferencial na sua estratégia pedagógica, constituindo como um dos fatores fundamentais das transformações em curso profissional. O conhecimento adquirido pelo professor traz novas dimensões para a prática pedagógica, já que o sujeito cognitivo é construído em ambientes que incorporam novas relações com os objetos do conhecimento.

Essas informações nos permitem (re) afirmar que o papel do professor é fundamental para que os diferentes espaços na escola possam servir de pistas para pensar

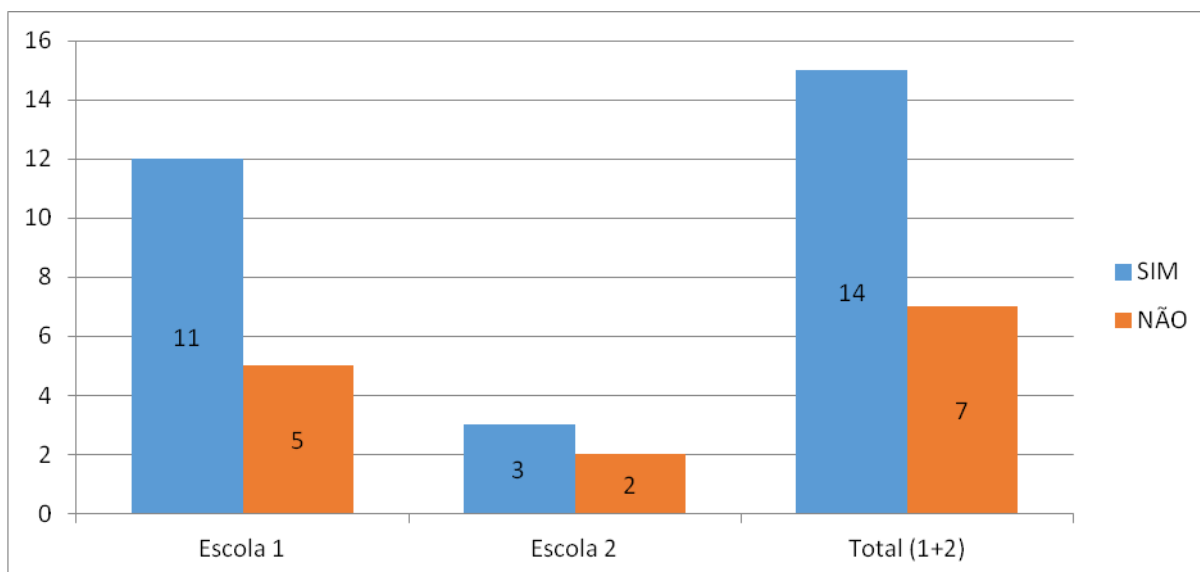
a aprendizagem, possibilitando o quanto é necessário ampliar a visão de mundo a partir das interações com outros sujeitos, sobre as situações vivenciadas no cotidiano. Contudo a ação mediadora do professor é que potencializará a formação de significados necessários à aquisição do conhecimento do aluno Surdo e ouvinte, assim o processo de produção de conhecimento permitirá o desenvolvimento de novas habilidades nos alunos.

Os educadores críticos estão desafiados a repensar objetivos e processos pedagógicos em sua conexão com as relações entre educação e processo de inclusão. Diante dessa observação, segue a sétima questão:

6. Você consegue identificar alguma situação na qual o aluno apresentou características e/ou sintomas de deficiência auditiva?

() Sim () Não

GRÁFICO 6 - Atenção do professor no diagnóstico de dificuldades Educacionais Especiais (deficiência Auditiva).



Obtiveram-se as seguintes informações, dos dezessete professores entrevistados

Na Escola 1- Em síntese, onze professores afirmaram que sempre perceberam e cinco diante dessas informações afirmaram que nunca perceberem nem observaram esses pequenos detalhes no aluno.

Na Escola 2- Em síntese apresentaram esses eixos de informações: dos cinco professores questionados, três sempre perceberam; e dois nunca perceberam.

Sobre a deficiência auditiva e o aluno, pode-se ressaltar que uma boa parte de professores sabe detectar as características e os sintomas presentes na deficiência auditiva,

isso tem um significado bastante importante no processo de escolarização, pois à medida que se forem descobrindo esses casos particulares nos alunos com NEE, melhor serão as articulações da escola para promover um processo de ensino que atenda a essas especificidades da deficiência.

Mas, pelo que pôde constatar o quando do contato com os sujeitos da pesquisa, as maiorias deixam o processo de inclusão acontecer de qualquer maneira, sem se preocupar com as necessidades específicas do aluno com NEE e sobretudo, com aluno Surdo. E isso tem gerado vários conflitos dentro do processo de escolarização, pois as escolas não estão preparadas para a inclusão de alunos que apresentam qualquer tipo de deficiência. Outro ponto a destacar é que a mais de 50% dos professores não está qualificada para atuarem com as classes especiais ou de inclusão. É nesse sentido que podemos compreender as palavras do autor que segue:

“Quando nos encontramos diante de uma tarefa qualquer e nos damos conta de que não escolhemos bem o material a ser utilizado, ou não distinguimos o que é relevante do que não é, muito dificilmente a aprendizagem acontecerá. Em contrapartida, se, além de selecionarmos e organizarmos o material, nós o relacionamos com os conhecimentos que já possuímos, aí sim é possível uma aprendizagem significativa” (PORTILHO, 2011, p. 89).

Segundo a autora referenciada acima, cabe chamar a atenção para os desafios decorrentes das discussões sobre problemas e dificuldades de aprendizagens. É importante mencionar que a maioria dos problemas de aprendizagens, de alunos com NEE e principalmente de alunos Surdos é justamente a falta de estratégias adequadas as dificuldades de ensino do aluno, a determinação do professor para oferecer condições favoráveis a uma aprendizagem significativa.

O que vem acontecendo na maioria das escolas é a exclusão dentro da inclusão. Embora pareça difícil aceitar essa realidade presente em algumas escolas, essa é a real situação desse novo tempo. As escolas matriculam os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), mas não articulam as metodologias pedagógicas necessárias para que esses alunos tenham avanço no processo de aprendizagem. Face ao exposto que nos é apresentado:

“Certamente há um reconhecimento da necessidade de cursos de formação e especialização que atendam às necessidades práticas. Isso implica professores universitários, mestres e doutores que não só dominem a situação teoricamente, mas também, e principalmente, que sejam capazes de se preparar para a prática da educação inclusiva. Também se evidenciou a urgência de pesquisa na área que favoreçam o conhecimento das necessidades do professor e de metodologias mais adequadas para situação em particular” (MINETTO, 2008, p. 45-46).

Neste aspecto, é importante que se articule dentro das escolas processo educacional inclusivo de recursos humanos, de recursos didático-pedagógicos, de formação

continuada de pessoas, fazendo com que o processo de escolarização aconteça de forma interativa, significativa, tanto para os alunos como para os professores. Acredita-se que a formação continuada do professor implica uma ação pedagógica dinâmica que envolve decisões que dependem de sua bagagem de saberes, agilidades nos esquemas de ação, aliados a suas concepções e a forma de olhar o mundo.

Para entender melhor o aluno com NEE e aluno Surdo e sua aprendizagem, é necessário considerar também o aspecto afetivo. Esse aspecto contribui, amplamente, na disposição do aluno para aprender. Assim considera-se:

“É, também, a partir do conhecimento da forma como se estruturam as representações sociais que se espera que a reflexão sobre o surdo e sua educação, bem como sobre a inserção de novas tecnologias nesse contexto, reformule as propostas pedagógicas para que se possa substituir, de maneira mais enriquecedora, o processo educacional do surdo” (FERNANDES, 2010, p. 47).

Diante do pensamento da autora, pode-se ressaltar que, o redimensionamento do fazer pedagógico venha a contribuir para a modificação, mesmo que lenta, das representações sociais que envolvem a educação de Surdos.

Nesse aspecto contextual da deficiência auditiva, em relação ao processo educacional é importante que se destaque que as estratégias sociais referentes às relações interpessoais do indivíduo no grupo social, culturais; referentes aos ganhos da autoestima e de autoconfiança tem um papel importante na inserção escolar dos alunos com NEE e em especial alunos Surdos, esses eixos explicativos parte da relação entre metacognição e sócioafetividade na mediação pedagógica da dupla atividade social.

Nessa nova configuração da relação do aluno com NEE, Surdo e as situações de interação em grupo, como também a geração de novos conhecimentos da língua brasileira de sinais (LIBRAS), a autora esclarece:

“Assim, em muitos casos, os Surdos que não tiverem a oportunidade de aprender o português escrito, restringem enormemente seus círculos sociais e acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Decorrente dessa situação restringe seus círculos de interação, geralmente formados pelos pares usuários de Libras, o que acaba contribuindo para a formação de comunidades Surdas, equivocadamente denominadas de guetos” (FERNANDES, 2007, p.100).

É hoje reconhecido que a escola inclusiva visa responder à diversidade de estilos de aprendizagem na sala de aula; então, qualquer ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas de ensino e aprendizagem do professor para a inclusão, deve ajudá-los a refletir sobre formas de levantamento de informações sobre seu aluno e planejamento de diversas atividades que abranjam os estilos de aprendizagem individual. Enfim, acredita-se que, vários estilos de aprendizagem e praticas de ensino

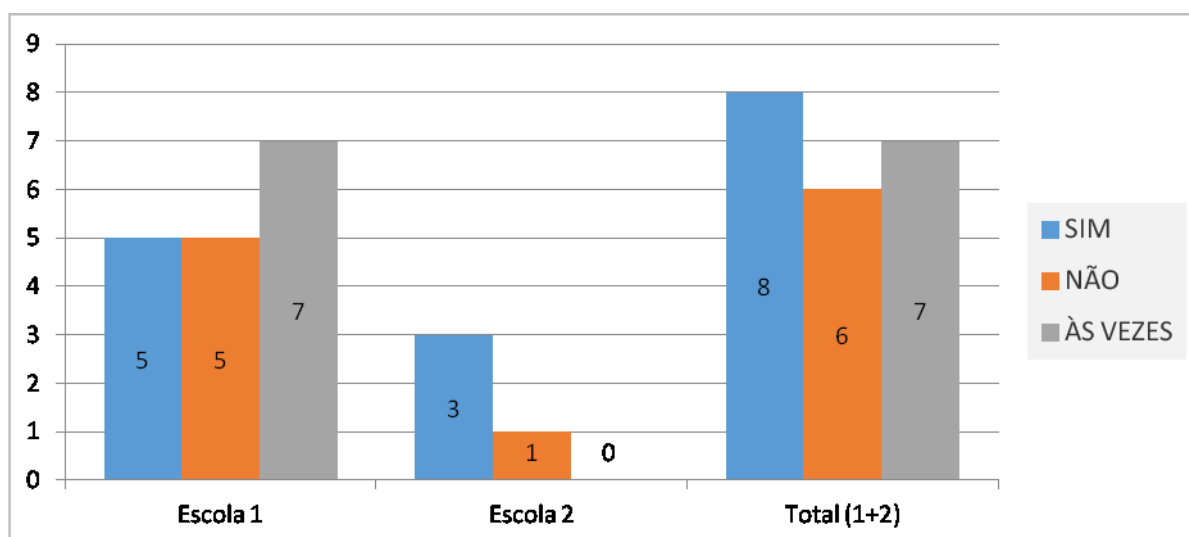
diversificado são ações inovadoras e enriquecedoras que nortearão e transformarão os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Com base nas experiências vivenciadas na escola e, nas ações realizadas para fortalecer o processo de inclusão, para a formação de redes de apoio à inclusão escolar de alunos com NEE e alunos Surdos na sala regular de ensino, segue-se o roteiro da entrevista.

7. A família tem acessibilidade contribuindo para o processo de inclusão escolar do aluno Surdo?

() Sim () Não () Às vezes

GRÁFICO 7 - Percepção do papel da família na inclusão do aluno Surdo



Na escola 1 - obteve-se o seguinte argumentos em síntese, dos dezessete professores entrevistados, cinco responderam sim, cinco responderam que não acreditam nessa parceria e sete acham que, às vezes, em casos isolados essa contribuição possa dar resultados positivos.

Comentários das respostas Sim, em síntese, conhecendo a Língua Brasileira de Sinais – Libras, para que haja melhor comunicação com o estudante”; “Percebe-se, quando os alunos em especial, os surdos recebem apoio da família eles desenvolvem melhor, dentro e fora da escola”; “Os pais acompanham o filho no desenvolvimento das atividades escolares”; “As informações dada pela família é muito importante ao desenvolvimento escolar do aluno”.

Comentários das respostas Não, em síntese, Acreditamos que a família prejudica um pouco o processo de ensino, pois a mesma quer uma evolução relâmpago da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

aprendizagem, e essas aprendizagens acontecem lentamente”; “Por a família não articular a língua de sinais, fica difícil sua contribuição no processo educacional do aluno”; “Os outros três restantes marcaram não, e não fizeram comentários”.

Comentários das respostas, Às vezes, em síntese percebemos quando a família participa e mostra interesse no aprendizado do surdo e, também quando aprende a LIBRAS”; “Quando a família tem um pouco mais de informação, cultura a respeito das dificuldades de interação do aluno surdo com a aprendizagem”. Em síntese os cinco restantes não justificaram”.

Na escola 2 - obtiveram-se essas informações: dos quatro professores questionados, três afirmaram que sim e um não acredita nessa relação dentro da escola.

Comentários das respostas Sim, em síntese “Através de um atendimento especializado e personalizado, tanto ao estudante, quanto à família”; Em síntese dois marcaram sim, mas não opinaram respostas”.

Comentários da resposta Não, em síntese “Apenas um marcou a afirmativa, mas não opinou resposta”.

Pela análise das respostas, pode-se observar que as afirmativas Sim e Às vezes, chegou quase à mesma quantidade numérica. Nas afirmativas sim, e, às vezes, o contato com a língua brasileira de sinais Libras é um dos aspectos essenciais para o processo de inclusão do aluno Surdo. Outro aspecto importante dessa participação é o contexto cultural da família sobre o processo de inclusão e, o desenvolvimento de aprendizagem do aluno Surdo.

Outro fator determinante que merece destaque na língua de sinais é que:

“[...] se os pais não buscarem aprender a língua de sinais como sistema alternativo para interagir com seus filhos, a criança Surda poderá passar por uma carência verbal, às vezes, total, prejudicando o desenvolvimento normal de seus processos linguísticos, cognitivos, emocionais e sociais” (FERNANDES, 2007, p. 109).

A falta de respostas ao questionário por alguns professores dificultou um pouco a contextualização dessa questão, nesse sentido, a escola perde por essa desmotivação do professor, por não querer inserir seus conhecimentos e experiências no processo de inclusão. Nesse aspecto, explica-se:

“O contexto moderno nos obriga a um intenso exercício de reflexão sobre as transformações e as ideias que as impulsionam. É importante perceber como certas ideias surgem no panorama intelectual. Algumas indicam soluções imediatas para muitas questões ou problemas fundamentais na educação de surdos e outras tentam esclarecer pontos obscuros oferecendo elementos para ampliar a compreensão do fenômeno educacional” (FERNANDES, 2010, p. 55).

O exame de algumas publicações sobre os Surdos no Brasil encontrou importantes reflexões sobre a realidade da educação e escola para Surdos: Fernandes (1990); Ferreira Brito (1993); Moura (1993) e Quadros (1997), segundo Fernandes (2010) Lins (2006) esses autores relataram aspectos relevantes para a problemática da educação de Surdos. “No aprofundamento destes relatos, encontramos questões que, notadamente, criam o contexto específico para a análise da educação destes sujeitos” (2010, p. 55). Registra-se que a Libras é adquirida pelos Surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada, conseqüentemente deve ser a primeira língua.

Segundo Fernandes: “A Libras é a sigla utilizada para designar a língua brasileira de sinais, já que cada país tem sua própria língua, que expressa os elementos culturais daquela comunidade de Surdos” (2007, p. 92).

Contudo, como se pode inferir pelas considerações referidas ao longo dessa quinta questão, pois muitas conquistas já foram efetivadas, para a inserção da língua de sinais na escola e na sociedade. Mas segundo a autora referenciada acima, considera que:

“[...] é na família que a transformação deve acontecer, garantindo-se que os Surdos tenham a língua de sinais como língua materna no seio da família, e, posteriormente, seja oferecida a eles o direito de optar pelo uso da modalidade oral ou apenas escrita da língua portuguesa” (FERNANDES, 2007, p.109).

Diante de ensinamentos, é possível afirmar que as línguas de sinais, assim como as demais línguas orais, surgem da necessidade que tem a pessoa Surda de se comunicar, interagir e expressar seus pensamentos, ideias e sentimentos. Vale ressaltar, sobretudo, que parece haver nas pessoas envolvidas com a educação muitos entraves em lidar com as diferenças e,

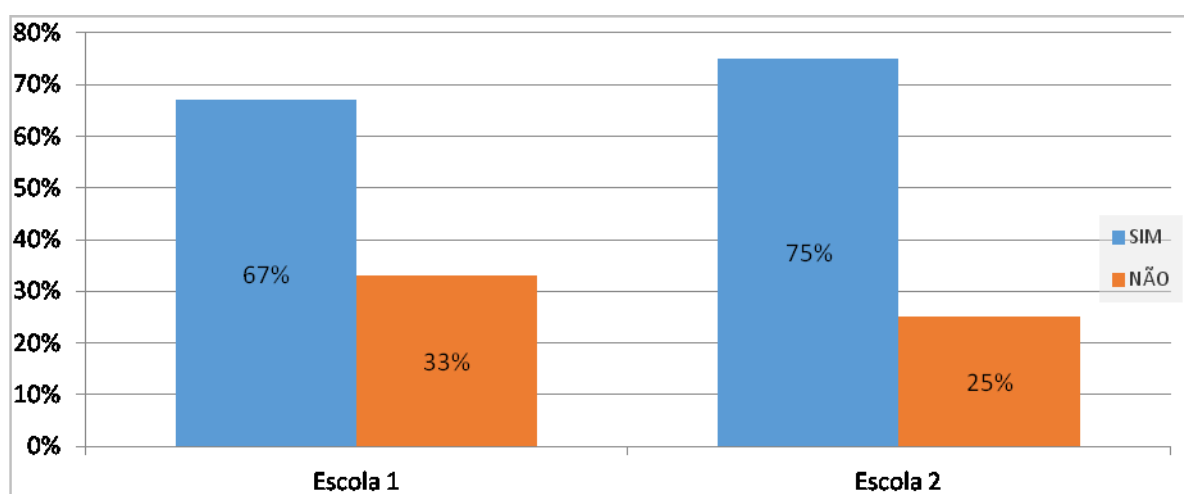
“[...] também, dificuldades em assimilar conhecimentos teóricos acumulados acerca das questões que dizem respeito à educação de surdos e, em especial, do caráter imprescindível da língua de sinais como instrumento mediador das aprendizagens” (LINS, 2008, p. 170).

Nesse sentido, vale a pena trazer como reflexão acerca da utilização da língua de sinais. As línguas de sinais são aprendidas nas interações de adultos e crianças, portanto, transmitidas de geração a geração. Nessa descrição, o mais importante é ressaltar que elas são fatores fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, psicossocial da criança. Dando continuidade à informação registrada no questionário segue a sexta questão:

8. Quais os impecílios influenciam na eficácia do programa de inclusão de aluno Surdo no Ensino Médio na Escola Pública?

() Sim () Não

GRÁFICO 8 - Posicionamento sobre a eficácia do programa de inclusão de alunos Surdos no Ensino Médio na Escola Pública



Fonte de pesquisa: Questionário roteiro de entrevista, 2012.

Diante do gráfico de informações, observa-se que as duas Escolas em síntese, acreditam na eficiência de programas de inclusão para alunos Surdos no ensino regular, entretanto é necessário ressaltar que essa eficiência ocorre em casos isolados, uma minoria de alunos tem acesso a programas de inclusão de qualidade, principalmente alunos com deficiência auditiva, nesse cenário escolar pode-se mencionar que a maioria das escolas que tem aluno Surdo no processo de inclusão, apresenta como quadro contextual dois eixos desfavoráveis a essa inclusão, primeiro que a maioria dos professores não sabe a língua de sinais “Libras”, segundo em síntese informaram, que não há interpretes para auxiliar os alunos na interação com a aprendizagem. Entende-se que esses dois eixos são fundamentais, sobretudo na inclusão de alunos Surdos. Dessa maneira, na construção de uma visão panorâmica da escola, afirma-se:

“Pensar a escola, a partir do parâmetro linguagem, possibilitará aos estudiosos montar estratégias para que possam ser ouvidos e para que o pensamento da escola passe a ver o sujeito como um instrumento/meio de produção de sentidos, assim como passe a identificar os diversos mecanismos de poder utilizados por ela para impor saberes culturais, valores e identidades” (SKLIAR, 2010, p. 107).

Segundo os questionamentos de Skliar, quando se menciona: “Quais são as diferenças presentes na escola? Como se constituem e se dividem as diferenças”? (2010, p. 107). Percebe-se que as diferenças na escola são muitas, bem como suas formas de apresentação e divisão; para responder essas duas questões, volta-se para o cenário que é mostrado na escola atualmente, a presença na escola de relações de poderes desiguais; o despreparo dos profissionais da educação escolar para articular o seu trabalho em sala de aula; a dificuldade de se relacionar com as diferenças e os diferentes; a ausência da realização de uma reflexão sobre a prática pedagógica; as teorias de currículos flexíveis que nunca acontecem; e as relações sociais dentro do ambiente escolar.

Este cenário mostrado na escola é real, são assuntos pertinentes que acontecem cotidianamente na escola, quando se relaciona a escola na inclusão de Surdos se procura interrogar: Como a escola vê o aluno com Surdez na escola regular? A partir dessas interrogações, observa-se que ser surdo no processo educativo é um grande obstáculo, pois a interação e a integração dos sujeitos Surdos com os profissionais são processos bastante difíceis uma vez que não há uma construção de linguagem, de identidade social dos Surdos. Nesse cenário escolar:

“Os surdos, quando não representados com sujeitos culturais, entram no rol dos desajustados, desintegrados da sociedade ouvinte, deficientes e incapazes de se desenvolverem sem o auxílio de grupos dominantes culturalmente. A escola não pode mais representar e contar os sujeitos com os quais trabalha, referendada em um único modelo de normalidade ou deficiência. Ela precisa procurar vê-los dentro do hibridismo em que estão envolvidos enquanto sujeitos diferentes e pertencentes a um grupo cultural em permanente construção e desconstrução de conteúdos, comportamentais” (SKLIAR, 2010, p. 112).

Então, o que se propõe hoje, numa escola que se diz inclusiva é uma formação docente que dê conta da heterogeneidade, o que implica em deixar algumas fórmulas antigas para trás, pois as mesmas não correspondem às diferentes situações-problema que ocorrem na sala de aula. Nessa compreensão do processo de aprendizagem da pessoa com deficiência auditiva:

“A aprendizagem que se inicia pelas relações interpessoais, necessita na maioria das vezes, da linguagem. O atraso de linguagem, obviamente, causa atraso na aprendizagem e consequentemente no desenvolvimento, já que é a aprendizagem que o impulsiona. Mais uma vez, então, entendemos o problema do surdo que sofre atraso de linguagem. Ele não tem acesso aos conceitos científicos, sua aprendizagem é difícil e seu desenvolvimento segue caminhos diferentes dos das crianças que passam por um processo de aprendizagem formal, escolar, sem dificuldades linguísticas” (GOLDFELD, 2002, p. 74).

Logo, diante do exposto ressalta-se que para atuar na educação inclusiva de alunos com NEE em especial na educação da pessoa Surda, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada conhecimentos específicos da área. Essa formação

possibilita a sua atuação na classe regular, bem como no atendimento educacional especializado e, deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação na sala de aula comum, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação inclusiva.

Nessa perspectiva, é necessário o uso de métodos e técnicas especializados para atender a classe regular, tornando-se a escola um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores. A escola não pode mais ser concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.

Nesse aspecto, de acreditar na eficácia do programa de inclusão de alunos com NEE em especial alunos Surdos no Ensino Público, Carrasco (2004), enfatiza que, para aprender, ou melhor, aprender a aprender, devemos levar em conta os seguintes passos:

“Ter as condições físicas, psicológicas e de planejamento necessárias para aprender; Definir com clareza o que aprender (objetivos); Selecionar a informação necessária para determinada aprendizagem; Compreender e armazenar a informação a aprender, selecionando por meio da atenção. Isto implica representação mental dos conhecimentos, organização destes conhecimentos, integração dos mesmos em seus esquemas cognitivos, transferência da aprendizagem, autocontrole de sua aprendizagem e saber pensar de maneira reflexiva e crítica, sendo criativo; Memorizar os conhecimentos integrados” (CARRASCO, 2004, p. 29).

Observando a citação do autor acima, pode-se dizer que o aluno Surdo necessita de todos esses eixos de condições para interagir com o conhecimento e a aprendizagem, mas diante do que nos mostra a realidade da escola pública, principalmente as escolas que trabalham com a Inclusão, essa realidade contextual de ensino, passa bem longe da vivência e experiências dos alunos. Esses processos mentais são essenciais significativos, são canais de entrada de informações eficazes às situações de aprendizagem.

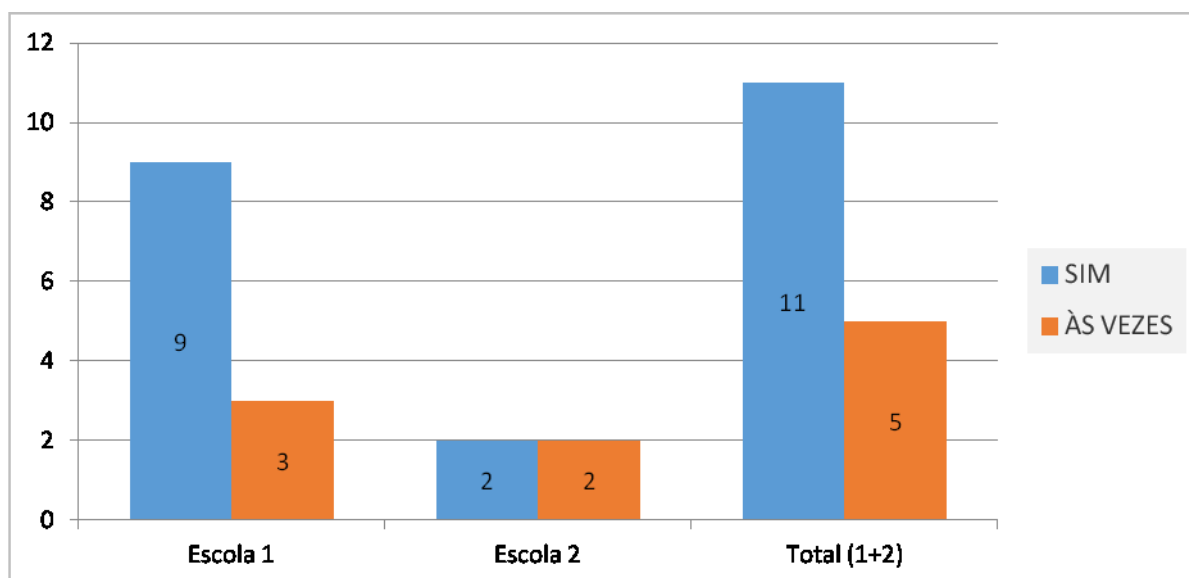
Essas questões da eficácia do programa de inclusão escolar do aluno Surdo precisam ser trabalhadas na escola de forma que haja condições favoráveis a uma aprendizagem significativa, no qual o reconhecimento das estratégias utilizadas na hora de aprender e o diagnóstico das causas das diferenças sejam importantes, para permitir uma melhoria na qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional do aluno.

Considerando o aspecto da contribuição da família como elo de construção na formação de identidade do aluno, e nas relações de comunicação entre o professor e o processo de aprendizagem. Assim é preciso que a família participe das situações-problema e se envolva na busca por soluções, compartilhando responsabilidades e assumindo compromissos. Diante dessas abordagens, segue-se a quinta questão:

9. A gestão e/ou direção da escola participa efetivamente do processo de Educação Inclusiva?

() Sim () Não () Às vezes

GRÁFICO 9 - Percepção sobre participação da Escola no processo de Educação Inclusiva.



Na Escola 1 - Obtiveram-se as seguintes informações, em síntese nove professores responderam que sim, em síntese três responderam que, às vezes, essa participação acontece e, em síntese os cinco professores não marcaram as alternativas propostas.

Comentários das respostas Sim, em síntese “Quando atende os alunos que possuem essa limitação, dando-lhes subsídio para a eficácia do aprendizado”; “A escola tem uma interprete para facilitar o processo de ensino e aprendizagem”; “Acolhe muito bem os alunos deficientes, com apoio pedagógico especializado”; “Acompanhando o desenvolvimento dos alunos”; “A escola possui professora disponível para os alunos com necessidades educacionais especiais, colocou rampas de acesso e os professores são consultados, quando há dificuldades desses alunos na aprendizagem”; “Incentivando e motivando pais, alunos e professores a participarem do processo de inclusão”; “Contribuindo com a professora no ensino de Libras no que for possível para atender da melhor forma

possível esse alunos no processo de inclusão”; “Os alunos surdos sempre estão incluídos em todas as atividades e eventos da escola”.

Comentários das respostas Às vezes, em síntese “Os professores que marcaram às vezes, não opinaram nenhum comentário”. Em síntese os cinco professores não marcaram nenhuma alternativa”.

Na Escola 2 - Obtivemos as seguintes informações, em síntese dois professores responderam sim, em síntese dois respondeu que, às vezes, a gestão escolar participa do processo de inclusão. Comentários das respostas Sim, em síntese na participação de cursos sobre a inclusão escolar;” “Há reuniões constantes com os professores, encontros periódicos com as famílias discutindo sobre a inclusão escolar, sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre as dificuldades que o professor enfrenta para direcionar a prática pedagógica que seja satisfatória aos alunos com necessidades educacionais especiais”.

Comentário da resposta Às vezes, em síntese, acreditamos que na escola, ainda não há uma preocupação por parte dos gestores sobre o processo de inclusão, há apenas casos isolados em pequenos grupos, não existe a preocupação de saber se o aluno está evoluindo, se teve algum avanço na aprendizagem”; “Essas questões de inclusão, deve ser trabalhada coletivamente, todos juntos colaborando com as dificuldades e necessidades específicas do aluno, a gestão ainda não colocou essas questões para serem analisadas por todo o corpo docente da escola”.

Conforme foi observado nas respostas dos professores das duas escolas, há uma preocupação por parte dos gestores em está articulando metodologias para que venha notificar as propostas de inclusão escolar: incentivar pais e alunos da importância do aluno está incluso na escola; professor capacitado na área específica da deficiência do aluno; práticas curriculares flexíveis; participação coletiva dos alunos em práticas recreativas, eventos; tudo isso embora aconteça de forma gradativa já é um grande avanço na escola.

O que se observou a ausência de uma atenção especial que a pesquisa requer de alguns professores, por não responder todas as questões, isso deixa transparecer que precisa rever os conceitos e construir novas atitudes docentes diante das realidades do mundo contemporâneo.

Nesse eixo da efetivação do processo de educação inclusiva, faz-se essa consideração:

“Nesse processo, a atuação desse educador escolar, não mais “o especialista”, detentor de habilidades especiais de educação, que supervisiona e controla o fazer do professor, mas aquele que busca apoiar e dinamizar as ações pedagógicas pensadas coletivamente assume um papel de relevância no processo educacional atual, pois, como coordenador das atividades pedagógicas, tem a função de desencadear, articular e dinamizar o processo educacional escolar sem, contudo, ser o único responsável pelo caminhar de tal processo, uma vez que todas as responsabilidades são divididas e assumidas, integralmente, por todos os participantes” (OLIVEIRA, 2009, p. 36).

Nesse aspecto, interpretando as palavras da autora acima se pode considerar que, o apoio pedagógico, tanto do gestor, como também do coordenador fará um diferencial muito grande nessa nova abordagem escolar, pois juntos, orientam, supervisionam, auxiliam, tem flexibilidade as novas dimensões escolares, as estruturas e práticas pedagógicas do professor, essas pequenas atitudes na escola significam um papel articulador às novas exigências sociais e educacionais.

Compreende-se ainda que esse modelo referido acima de qual o papel do gestor e coordenador, embora seja desejável que aconteça nesse processo de educação inclusiva ainda caminha em passos bastante lentos na maioria das escolas. Observa-se que nem todos querem assumir compromisso com o ato ensinar. E nesse espaço de inclusão, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento.

“[...] é uma formação que ajude o aluno a transforma-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores” (LIBÂNEO, 2011, p. 31).

Conforme a citação do autor acima, se trata de investir no desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas do aluno visando à formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o ensinar a aprender a pensar. E assim, sucedem os reflexos, os cenários, permanentes favorecendo às múltiplas diversificações que fazem parte os profissionais que partilham a ação educativa. Nesse aspecto de capacidade cognitivas do aluno, o autor explica:

“Assim, a informação só existe para alguém se esse alguém pode atribuir-lhe significado. Se essa premissa é verdadeira é, de fato, verdadeira, ocorre um processo cognitivo e, portanto, um processo de construção de conhecimento, objetivo do processo educativo” (COSTA, 2004, p. 25-26).

Nesta perspectiva, para o autor referenciado acima, o processo de construção de conhecimento considera que, toda vez que o sujeito estabelece uma relação com a informação estará desenvolvendo um processo cognitivo que envolve a construção do

saber. Esse processo de conhecimento requer a relação do sujeito com as ferramentas educativas que, de certa forma, ampliam e alteram, efetivamente, as capacidades cognitivas humanas.

É fundamental inteirar-se sobre essa nova dimensão que é a educação inclusiva e/ou processo de inclusão, é marco do desenvolvimento educacional, portanto, esse marco tem necessidade de: interação escolar; chegar a descobertas, aceitar mudanças; aceitar as críticas, sugerir novas situações-problema, respeitar as diferenças individuais e usar a flexibilidade. Nesse modelo de educação, somos informados que:

“[...] Pode-se dizer que a prática educativa intencional concentra a experiência generalizada da humanidade no que se refere a saberes, experiências, modos de ação, acumuladas no decurso da atividade sócio-histórica de muitas gerações, para propiciar às novas gerações a apropriação ativa desses saberes e modos de ação como patamar para mais produção” (LIBÂNEO, 2010, p. 82-83).

A educação, portanto, nessa linha do processo de inclusão é essencialmente um processo flexível e evolutivo, não para e nem admite estagnação. Há necessidade de se buscar constantemente uma proposta pedagógica que contemple os sujeitos envolvidos na escola, tanto no aspecto social como também no aspecto afetivo tornando o sujeito/aluno parte integrante do processo educativo.

Frente ao exposto, da apresentação e análise dos dados da pesquisa, das discussões e dos resultados refletidos ao longo das sete questões orientadoras da entrevista, pode-se considerar que os sujeitos pesquisados demonstraram em diferentes eixos contextuais da educação inclusiva e do aluno com NEE e em especial o aluno Surdo um quadro resultante de como é avaliado, direcionado, executado por eles o processo de inclusão na escola pública.

É sabido que o processo de ensino no percurso de sua história evoluiu bastante, muitas barreiras já foram abertas, têm-se avanços significativos na trajetória da educação brasileira e na implantação de leis, decretos, artigos, constituição e outros que tornaram a educação inclusiva, um instrumento de pesquisa em várias áreas de conhecimento social, humano, cultural, histórico, psicológico, ético, moral e científico. Nesses eixos de conhecimentos referenciais da educação inclusiva, põe-se em evidência a escola pública, espaço aberto para a diversidade e para diferentes aprendizagens.

Nesta pesquisa construímos níveis de apropriação que caracterizaram as situações da escola, dos profissionais e dos alunos nela inseridos, referentes aos processos de inclusão, análise mencionada na contextualização dos capítulos. Muitos aspectos da educação inclusiva não estão acontecendo de maneira satisfatória para os alunos com necessidades educacionais especiais, sabe-se que muitos profissionais não articulam seus objetivos educacionais de forma significativa para a melhoria do ensino público. Ao chamar

a atenção para a importância da educação inclusiva na escola pública, deve-se garantir ao indivíduo que nela está inserido, a possibilidade de interagir com as diversas aprendizagens.

“Faz-se necessário que a política de formação docente proporcione uma formação mais globalizada dos professores, evitando que a formação do professor especializado (de apoio) se volte, apenas, para o conhecimento das deficiências, centrando-se nas dificuldades dos alunos e caminhe na contramão dos princípios e fundamentos da educação inclusiva, os quais propõem deslocar o eixo das dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais para suas potencialidades” (OLIVEIRA, 2009, p. 56).

Nessa linha de pensamento, é necessário que o professor especialista caminhe em sintonia e interação com os professores da mesma escola e/ou outras escolas, nas quais se atendem às especificidades desses alunos e/ou no apoio às necessidades pedagógicas apresentadas por este para proceder com os alunos com necessidades educacionais especiais em todas as esferas da escolaridade.

4.2. Análises das entrevistas - Concepções de Profissionais Administrativos.

Para entender-se o panorama de educação inclusiva e os saberes teóricos e práticos de Professores, é necessário percorrer caminhos diversos, utilizando-se de instrumentos específicos de cunho qualitativo que auxiliem essa nova proposta de ensino público. As buscas qualitativas desses instrumentos necessitam de enfoques metodológicos próprios a essa realidade presente nas escolas pesquisadas.

Desse modo, Pacheco refere: “Os problemas educativos são práticos porque são problemas acerca do que há para fazer e não problemas acerca do que há para discutir; [...] contribui para a resolução de problemas práticos e melhoria da prática educativa” (1995, p. 23).

Pode-se entender que, na perspectiva qualitativa, a ação educativa não é formada pelo comportamento, mas pelas intenções e situações presentes no contexto escolar. Isto significa que este paradigma vai além do entendimento da relação entre processo e produto, estímulo-resposta, elementos próprios da ação pedagógica centram-se nos comportamentos observáveis do sujeito, pois, busca o estudo dos significados e suas influências na interação didática. Nesse entendimento:

“Isto significa compreender os sentidos cognitivos que representam a cognição humana e que abrangem os processos mentais do professor, inserido num âmbito espaço-temporal determinado, ao mesmo instante processando informações e tomando decisões” (LINS, 2006, p. 61).

Nesta nova fase de transformações: educativas, curriculares, adaptativas, avaliativas e pedagógicas dentro da escola, tem-se observado que as instituições de ensino

devem ter a possibilidade de decidir sobre suas ações, instituindo prioridades no que diz respeito à inclusão. Assim, as escolas que vivem essas experiências de Educação e Inclusão têm como necessidade reformular suas práticas pedagógicas, oferecendo alternativas para que os sujeitos com deficiência possam participar ativamente das atividades escolares.

Para tanto, serão discutidas e analisadas cinco questões pelos eixos contextuais da temática e dos teóricos e, também pela análise do pesquisador mestrando. Diante desta abordagem, tem-se a primeira questão como roteiro da entrevista:

1. Neste novo panorama de educação, como você vê ou compreende essa modalidade no ensino; “Inclusão Escolar na rede Pública”.

Na Escola 1, obtivemos as seguintes informações, em síntese dos oito sujeitos participantes, tem-se as seguintes respostas. Em síntese, cinco responderam que nesse processo de inclusão escolar, deve-se respeitar a diversidade, acreditar que o ser humano aprende com o outro e o limite de aprendizagem do outro. A inclusão escolar promove muitos benefícios para as pessoas com necessidades especiais, e serão efetivadas com sucesso.

Em síntese, Três responderam que o processo de inclusão não ocorrerá com sucesso na sua totalidade, pois existem barreiras que dificultam entre elas: desrespeitos às diferenças; escola sem estrutura físicas; falta integração e comunicação a todos sobre inclusão.

Na Escola 2 - Obtivemos as seguintes informações: dos cinco sujeitos participantes, tem-se estes relatos:

Em síntese, Três afirmaram que a inclusão não aconteça totalmente, pois a escola não atende as necessidades dos alunos com dificuldades de aprender, os profissionais não estão e nem foram qualificados para atender esses alunos com necessidades especiais.

Em síntese, Dois afirmaram que a inclusão ainda não satisfaz, há urgência de aperfeiçoamento, cursos de qualificação de todos envolvidos nas escolas, melhor direcionamento para atender as necessidades dos alunos, pois, nem todos envolvidos no processo tem os mesmos interesses, professores e diretores.

Compreende-se pelas respostas dos profissionais administrativos que os desafios e as situações-problema do ensino e da educação inclusiva presente nas escolas, precisam ser direcionados como processos criativos dando suporte à aprendizagem do aluno em diversas áreas específicas. Desse modo, as diferentes formas de aprender precisam ser

trabalhadas no sentido de reconhecer a cognição do aluno para inserir-se nesse processo. Isso significa que:

“A educação consiste, pois, de uma prática social que envolve o desenvolvimento dos indivíduos no processo de sua relação ativa com o meio natural e social, mediante a atividade cognoscitiva necessária para tornar mais produtiva, efetiva, criadora, a atividade humana prática” (LIBÂNEO, 2010, p. 142).

Dentro dessas atribuições da educação mencionadas acima, por Libâneo (2010) e voltadas para a realidade que se verifica presentemente nas escolas, observa-se que são questões que precisam ser discutidas, analisadas e conscientizadas por todos que fazem parte da inclusão na comunidade escolar. Assim, portanto, o exemplo da citação preenche as considerações de Goldfeld, quando define: “A criança está em constante processo de aprendizagem e a linguagem exerce um papel fundamental nesse processo” (2002, p. 160). A aprendizagem, no sentido amplo do termo, está presente durante todos os momentos da vida.

Com base nas informações e características do processo de inclusão relatada pelos sujeitos, resumidamente afirma-se que há ainda uma descrença muito acentuada nesse processo inclusivo, os textos revelam o quanto se faz sentir ainda a inadequação das escolas tanto nos aspectos físicos, como pedagógicos, sociais e humanos. Há necessidade de um trabalho diversificado, com os profissionais das escolas “professores, gestores, coordenadores”, com os quais se possa seguir uma linha direcionada para quem vai ensinar e ao mesmo tempo desenvolver outras aprendizagens, para atender melhor as necessidades educacionais especiais de alunos incluídos na rede pública de ensino, é preciso desenvolver ações, entre elas:

“O currículo flexível que acolhe as adaptações curriculares tem na sua proposta pontos de destaque como, por exemplo, a compreensão de que a decisão da necessidade de adaptações não é individual (do professor ou do orientador), mas sim de responsabilidade de todos os envolvidos e, por isso, distribui responsabilidades, incluindo aí a família. O sucesso não depende somente de uma pessoa, mas da participação de todos. O aluno que está chegando não é “daquele” professor, mas de toda a escola. Isso implica cooperação e co-participação de todos e responsabilidades divididas” (MINETTO, 2008, p. 67).

Na concepção da autora referida, o professor não deve se sentir sozinho nessa caminhada. O aluno também precisa ser ouvido sempre que possível. Muitas vezes, ele sabe o que precisa e o que deseja para inserir-se no processo social e educacional.

Frente a esse novo paradigma de inclusão escolar, é sabido que as escolas estão tentando compreender esse processo, ainda não está muito claro, definido, que rumo seguir, O que fazer? Como fazer? Como resolver as situações-problema presente nas escolas? São questões muitas vezes discutidas, mas ainda não resolvidas na sua totalidade.

A importância de recursos humanos e sociais e, uma estrutura adequada, são elementos essenciais para criar uma escola inclusiva. Da mesma forma, é fundamental definir um bom planejamento, é sistematizar conhecimentos nessa área específica, esses elementos pressupõem um suporte pedagógico que adéquem-se às novas formas de ensinar e aprender com as deficiências. Refletindo o contexto acima, dá-se continuidade com a segunda questão:

2. Em sua opinião, acha a escola estruturada nos aspectos educativo, sociais e humanos para trabalhar a inclusão escolar com alunos que apresentam deficiência auditiva?

() Sim () Não Justifique a sua resposta.

Obtiveram-se as seguintes informações da Escola 1:

Em síntese, quatro responderam que o aspecto educacional é pouco satisfatório, os professores não possuem conhecimento suficientes sobre inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e nem em LIBRAS, conhecem alguns sinais, mas da disciplina deles não, há dificuldade maior é essa, mesmo tendo o professor interprete. Depois de cursos de LIBRAS melhora para todos nós da escola.

Em síntese, dois disseram que as socializações ocorrem em pequenos grupos, há necessidade de interação maior dentro da escola, não deixar os alunos com necessidades educacionais muito isolados, temos que criar situações de integração, através de jogos.

Obtiveram-se as seguintes informações da Escola 2 :

Em síntese, três responderam que a coordenação precisa conversar com todos para melhorar o diálogo em sala de aula a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais com os demais e buscar dialogar com todos, inclusive com os alunos surdos mesmo sendo poucos.

Em síntese, dois registraram que tem que haver mais socialização por todos da escola, aproveitar os alunos com necessidade educacionais especiais e nós integrarmos melhor, só assim, incluímos todos e vamos aprender com os surdos LIBRAS mais.

Observando os comentários dados pelas duas escolas, registra-se que a estruturação escolar na inclusão da pessoa Surda, ainda não aconteceu completamente, há necessidade de um maior compromisso por parte da escola e dos seus membros para incluir os alunos com NEE e os alunos Surdos, dando-lhe subsídios educacionais que o auxiliem a avançar na escolaridade de forma satisfatória. Completando as argumentações

dos sujeitos, os objetivos de uma escola para Surdos no processo de inclusão sugerem as seguintes adaptações:

“Criar um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas; assegurar o desenvolvimento sócio-emocional íntegro das crianças surdas a partir da identificação com surdos adultos; garantir a possibilidade de a criança construir uma teoria de mundo e oportunizar o acesso completo à informação curricular e cultural” (QUADROS, 1997, p.107-108).

Diante do conhecimento da autora referida acima, pode-se ressaltar, que a escola que for trabalhar a inclusão escolar deve estar preparada para atender às necessidades específicas dos alunos, quando se fala de necessidades específicas é preciso atender não somente a matrícula escolar, a colocá-lo em uma sala comum de ensino, mas dar condições para que ele avance continuamente em vários aspectos: intelectual, cognitivo, afetivo, psicológico, social, emocional, tenha pleno desenvolvimento nas áreas de ensino e de diversas aprendizagens.

Entende-se que as escolas têm que se adequar a esse novo modelo de ensino “inclusão escolar”, mas será que todos os participantes escolares estão preparados para conviver com as diferenças particulares desses pequenos grupos de alunos com necessidades educacionais especiais inseridas na escola. O que se tem observado é que pequenos grupos dentro da escola se manifestam preocupados, de como inserir uma escola inclusiva de qualidade.

No entanto, estas mesmas escolas não são conscientes de que para acontecer o reconhecimento da aprendizagem, a escola depende de vários núcleos interligados com o mesmo objetivo educacional que é o de possibilitar estratégias de ensino adequadas às necessidades específicas do aluno. Nesse eixo de informação, o autor, diz que:

“Para que a aprendizagem aconteça, é importante ativar a atenção, lembrando que sua manutenção depende do próprio êxito das atividades de aprendizagem. Uma atividade significativa pede que o sujeito que quer aprender processe, ativamente e de forma relevante, o material de aprendizagem. Dessa forma, ao apresentar materiais interessantes na sua forma e conteúdo e selecionando as informações mais relevantes, o professor estará atraindo a atenção dos alunos, ativando neles a motivação, requisito para a atenção” (PORTILHO, 2011, p. 117).

Nesse aspecto, a autora acima citada faz referência de que a apresentação de algo novo ou discrepante sempre será bem recebida, principalmente porque rompe com a rotina e a monotonia didática.

Vale ressaltar como evidência importante que uma escola inclusiva deve inserir e investir em seu contexto escolar intervenções pedagógicas, por exemplo, adequar às aprendizagens aos níveis diferenciados de deficiência como trajetória de construção das linguagens, das relações interpessoais, do reconhecimento de si próprio diante dos diversos

percursos para se efetivar a transformação das práticas, frente à urgência que requer a ação pedagógica, pois, ensinar requer várias possibilidades de conhecimento, de práticas curriculares que levem em conta a heterogeneidade de interesses, potencialidades e ritmos. Nesse entendimento de adequação escolar, a autora explica que:

“As barreiras para a aprendizagem e para a participação dizem respeito à construção de conhecimento, bem como às interações dos aprendizes entre si, com seus familiares e com os objetos do conhecimento e da cultura. Remover barreiras implica num trabalho coletivo de facilitação do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto, os quatro pilares propostos pela UNESCO para a educação no século XXI” (CARVALHO, 2008, p. 73).

O entendimento da autora acima reflete que, nesses tempos de inclusão escolar, é necessário que os objetivos e programas propostos em cada nível de ensino sejam compartilhados coletivamente, priorizando as metodologias adequadas a cada momento de interação do sujeito com os processos de escolaridade.

É importante ressaltar que, as situações-problema e os eixos educativos a serem articulados precisam ser inseridos em reflexões pedagógicas, nas quais, o enfrentamento dessas ou de outras situações adversas, sejam solucionadas. Busca-se assim, estratégias que reduzam a fragmentação existente entre e intra-segmentos, para diversificar as respostas educativas das escolas, em respeito às diferenças individuais.

As escolas durante a pesquisa vivenciam diversos tipos de experiências humanas e sociais, nesse sentido, a troca de ideias, a tomada de posição e a argumentação sobre os processos de educação e inclusão ajudam na construção do conhecimento e possibilitam a cooperação de todos para conseguir um bem comum. Entre outros aspectos, quando se trabalha em grupo e compartilha dos mesmos interesses sociais, acredita-se que as informações e procedimentos para resolver problemas, facilitam o ensino e a socialização. Neste sentido, segue-se a 3ª questão.

3. Como exerce a sua função em uma escola que atende alunos com necessidades educacionais especiais?

Obtiveram-se as seguintes informações da Escola 1:

Em síntese, quatro afirmaram que sempre procuram incentivá-los fora e dentro da escola, procuramos envolvê-los com os colegas de outras salas, para brincarem juntos (a), passarem a se conhecer e respeitarem entre si.

Em síntese, dois afirmaram que ficam observando como eles interagem com os outros alunos que não possuem nenhuma dificuldade a princípio, para os Surdos é bastante

difícil, no início eles ficavam mais tempo juntos, agora não, brincam com os demais, para os alunos e alunos tudo é mais simples.

Em síntese, outros dois afirmaram que buscam sempre que possível fazer uma interação entre os alunos especiais com os demais, observamos que é muito proveitosa e mais fácil essa integração entre eles.

Obtiveram-se as seguintes informações da Escola 2:

Em síntese, três registraram em suas falas que, nós como profissionais responsáveis temos que assegurar um ambiente escolar saudável, com maior entrosamento desses alunos especiais e os demais, todos temos que contribuir e dar nossa parcela de trabalho na escola para que haja inclusão, depende de nós.:

Em síntese, dois registraram suas falas, nós como pessoas responsáveis devemos acolher a todos da melhor maneira possível, pois, eles fazem parte da nossa escola.

Observando e analisando os registros apresentados pelas duas escolas, já existe dentro do sistema escolar uma preocupação com os grupos de alunos especiais inseridos nesse contexto. Esse cuidado manifestado pelos membros da escola é muito importante e satisfatório, mostra que existe, ainda que pequena, uma conscientização, uma acessibilidade e uma adaptação em aceitar alunos com necessidades educativas especiais no sistema escolar. Nesse paradigma educacional, enfatiza:

“Considerando-se que a educação é uma ação, é a educação-processo que caracteriza mais propriamente o fato educativo, fornecendo as bases para a educação-sistema e para a educação-produto. E aqui cabe verificar objetivos e modalidades de educação conforme as idades, os vários agrupamentos sociais a atender, delineando a natureza e os vínculos entre a educação informal, não-formal que se definem segundo o critério da intencionalidade ou não-intencionalidade dos processos educativos” (LIBÂNEO, 2010, p. 85).

Nessa dimensão escolar, o autor acima esclarece que os processos e os produtos existentes na escola têm que atender aos objetivos e aos conteúdos curriculares das várias etapas do ensino e da aprendizagem. Desse modo, cada sujeito inserido tem direito de ser assistido conforme suas necessidades específicas, essa inclusão do sujeito deve ser articulada de acordo com a organização pedagógica da escola e a reflexão que ela tem em promover a articulação dos processos socioeducacionais, considerando a participação dos envolvidos e as condições humanas.

É fundamental compreender o trabalho do professor em sala de aula, seus principais desafios pedagógicos para atender às necessidades da pluralidade cultural, social e educacional. Pode-se dizer que, consolidar e ampliar as competências dos profissionais com diferentes formações acadêmicas com ou sem experiência nos níveis de ensino da

Educação Especial, deve resultar em espaços de percepção e desenvolvimento de um conjunto de saberes, procedimentos, recursos, atitudes e habilidades necessárias à realização do trabalho didático-pedagógico em todas as etapas curriculares, promovendo a reflexão crítica e o fazer pedagógico mais consistente no cotidiano da sala de aula.

Tem-se observado que a inadequação dos processos e produtos educacionais gera um fracasso no sistema escolar, isso significa dizer que o ensino tem que atender às necessidades específicas não só de alunos especiais, mas de todo um grupo existente na escola. Segundo Kauark, “Fornecer recursos a fim de que se criem condições para que todos os alunos em todos os níveis de ensino tenham condições de melhoria permanente e qualidade em seus serviços” (2008, p. 85).

Sabe-se que as escolas enfrentam sérios problemas cotidianos: alunos com dificuldades de aprendizagem; indisciplina, repetência escolar, evasão escolar, distúrbios de comportamento, falta de efetivação e compromisso de professores no processo educativo, socialização e relações interpessoais insuficientes, isso tudo acarreta muitas situações-problema no processo escolar. Após apresentar este aspecto da realidade da escola pública, segue-se a quarta questão:

4. Em sua opinião, os professores estão preparados para trabalhar com o processo da educação inclusiva?

Obtiveram-se as seguintes informações da Escola Arlequim:

Em síntese, quadro mencionaram que acreditam que há ausência de interesses por alguns professores, mas vão adequar-se as estratégias pedagógicas para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, uma pequena parte de professores fazem cursos de qualificação para adquirir conhecimentos e melhor atender esses alunos

Em síntese, três mencionaram, que há um esforço de uma pequena parcela de professores para melhorarem o atendimento a esses alunos com necessidades educacionais especiais. Mas outros possuem dificuldade de adequar-se à nova realidade de inclusão.

Em síntese, um mencionou que o processo de inclusão não vai acontecer de forma satisfatória, pela ausência de motivação, conhecimento sobre o processo de inclusão e a estrutura inadequada.

Obtiveram-se as seguintes informações da Escola 2:

Em síntese, três mencionaram que o processo de inclusão requer o compromisso de todos, gestores, alunos, família, professores, ou seja, toda a comunidade escolar e sociedade.

Em síntese, dois mencionaram que existem compromisso por parte de um pequeno grupo de professores para trabalhar a inclusão escolar, é preciso mais, o envolvimento de todos inclusive dos próprios alunos com necessidades educacionais especiais e os demais.

Diante dos consequentes relatos, há uma posição negativa dos sujeitos/ “professores” e do processo de inclusão presente nas escolas, os sujeitos não acreditam no compromisso do professor, no interesse de participar do processo inclusivo efetivamente, de buscar qualificação profissional para atender satisfatoriamente alunos com deficiências específicas e/ou necessidades especiais. Nesse eixo de interpretação, o autor que segue afirma:

“As diferenças existentes entre grupos e nos grupos culturais estão presentes na escola moderna, porém, tal instituição não sabe como trabalhar e pensar as mesmas. (...) Essas dificuldades em trabalhar com as diferenças não se observa só na escola, mas em todas as instituições modernas que se deparam com o crescimento material gerado pela ciência e tecnologia. Por outro lado, ela, como uma instituição moderna é vista como incompetente por não conseguir formar cidadãos e por estar produzindo e acentuando as divisões entre ricos e pobres, dominantes e dominados” (SKLIAR, 2010, p. 105).

Diante dessa contextualização de despreparo de professores para atuar no processo inclusivo, deve-se acentuar que a escola, nesse novo paradigma educacional, necessita encontrar soluções para os problemas vividos cotidianamente, são problemas permanentes para que precise buscar respostas e soluções para resolvê-los, porém, necessita da participação de todos os envolvidos para que seja concretizado com eficiência em todos os aspectos escolares; na efetivação de ensino e de aprendizagem, no compromisso de professores de atuarem eficazmente com as estratégias didático-pedagógicas, no cumprimento curricular de forma reflexiva, no respeito às diferenças e aos diferentes. Assim, diante desses eixos de referências, a escola deve adaptar-se a essa nova realidade.

A educação especial e seus vários estudos nessa esfera escolar vêm se desenvolvendo continuamente, há um imenso conhecimento de teorias, práticas escolares, interpretações, recomendações, leis, estatutos, decretos e prescrições que se preocupam com a crise educacional e com o processo de educação inclusiva.

“A elaboração de proposta pedagógica da instituição de ensino, bem como a sua efetivação, é de responsabilidade da comunidade escolar, que conta com professores, pedagogos, pais e alunos, entre outros membros. Essa construção deve originar-se nas necessidades reais da comunidade escolar, logo deve ser coletiva e iniciar-se pelo conhecimento da clientela no que se refere aos seus desejos e aos seus anseios, pois essa construção só funcionará caso atenda às expectativas sociais, culturais e filosóficas da instituição e, consequentemente, a inclusão efetiva-se” (GUEBERT, 2007, p. 92).

Analisando o comentário da autora referida acima, observa-se que a elaboração da proposta pedagógica depende da participação de todos os envolvidos no processo de escolarização, para que se cumpram os objetivos necessários a cada realidade escolar. Neste aspecto, com a participação de todos os envolvidos no processo de escolarização, haverá auxílio no processo na construção de diferentes saberes que ajudarão a desenvolver e articular os caminhos pedagógicos para o processo de inclusão.

Com isso, essa dimensão de teorias e conhecimentos só será efetivada se todos que fazem parte do processo educacional cumprir seu compromisso de atuar de forma eficaz, tornando a inclusão escolar a contribuir para proporcionar um ensino gratificante, tanto para o professor, como para os alunos, de modo que satisfaça quem aprende e quem ensina. Partindo desse enunciado, segue a quinta questão:

5. Como você analisa a pessoa com deficiência auditiva e o processo de interação com a aprendizagem em sala de aula?

Obtiveram-se as seguintes informações da Escola 1:

Em síntese, três disseram que a vossas opiniões, são alunos com necessidades educacionais especiais e alunos surdos, necessitam integrar-se na escola e por sua vez na sala de aula, onde o convívio é intenso, então precisam de ajuda de um interprete, dos professores, da coordenação e de nós como suporte.

Em síntese, três afirmaram que acreditam que são alunos que precisam de aprender e os professores vão aprender com eles a metodologia mais adequada.

Em síntese, dois expuseram que são alunos que precisam de ajuda e maior apoio e quem deve oferecer é o sistema escolar.

Obtiveram-se as seguintes informações da Escola 2:

Em síntese, três afirmaram que os alunos Surdos são inteligentes e na escola existe espaços para todos e vão ajudar na medida do possível.

Em síntese, dois afirmaram que os alunos surdos precisam de uma integração com os demais através da língua brasileira de sinais, e que vão solicitar sua qualificação e trabalhar juntos.

Em síntese, dois afirmaram que, eles necessitam de uma oportunidade de socialização dentro da escola e fora para melhor compreender o processo de inclusão.

Assim, diante dessa construção de significado do que os respondentes entendem ser deficiente auditivo, mostra-se que a escola, como núcleo central do processo de

inclusão, precisa estar aberta para inúmeras aprendizagens: sensoriais, cognitivas, mentais, intelectuais e outras. Nessa perspectiva, e de acordo com os dados obtidos a partir da visão dos entrevistados, e da interpretação do questionário, verificou-se que as escolas caminham em busca de melhorar o processo de inclusão escolar. Constatou-se que resgatar as funções essenciais da escola e do processo de interação e adaptação do aluno com necessidades educacionais especiais e em especial aluno Surdo requer, acima de tudo, uma implicação maior por parte dos profissionais que nela trabalham.

Segundo Strobel, “o sujeito surdo que tem vergonha de usar a língua de sinais não se reconhece como surdo e sim como um deficiente, ou seja, não conseguiu se libertar da visão de surdez que a sociedade atribui” (2008, p. 83).

A partir do exposto, pode-se considerar que a maioria dos professores obtém certo conhecimento sobre o tema inclusão, porém observamos ainda que seja necessária, tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares, uma maior conscientização no sentido de desmistificar o papel da inclusão, que não é apenas um eixo/escolar para passatempo, mas sim uma estrutura de conhecimento que precisam ser trabalhados e elaborados obedecendo aos processos pedagógicos, objeto de grande valia na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, a escola e, principalmente, a educação inclusiva deve considerar as diferenças e os diferentes dentro do ambiente de aprendizagem.

“A escola que se pretende inclusiva, em cujo espaço não existam campos demarcados, do tipo, aqui estão os alunos normais e ali os incluídos, como se escuta com frequência, põe em construção uma pedagogia que não é nem diluída, face às necessidades educacionais especiais de alguns alunos, nem extremamente demarcada ou terapêutica, em que se acaba por acentuar as distinções pessoais” (BAPTISTA, 2008, p. 77-78).

É de fundamental importância conhecer e estudar profundamente os paradigmas educacionais emergentes, pois a junção dessas abordagens, Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais podem acarretar numa proposta criativa, crítica e transformadora da realidade, por meio de uma nova forma de conhecer a construção de conhecimento. Ainda que esses conhecimentos sejam envolvidos num processo lento, demorado a interação do aprendiz, têm a possibilidade de conduzi-lo a várias conquistas sociais e educacionais. Apesar dessa fragmentação do conhecimento do aprendiz, esses envolvimento com a aprendizagem permitirão o desenvolvimento do contexto curricular da pessoa Surda e/ou que apresenta algum tipo de deficiência. Diante desse aspecto, questiona-se: quais são as diferenças presentes na escola? O autor considera que:

“Muitas são as diferenças existentes na escola, assim como, muitas são as formas como podemos vê-las, pensá-las e dividi-las; isto dependerá do interesse e posição de quem investiga. As diferenças culturais ou na cultura devem ser vistas e pensadas como diferenças políticas, ou seja, devem sobressair aos limites linguísticos, de cor, de raça, de gênero, etc” (SKLIAR, 2010, p. 107).

Com estas afirmações vivas em nossa mente, pode-se inferir que as diferenças se constituem e se dividem muitas vezes na escola, devido ao não cumprimento de atitudes e comportamentos sociais, nomeadamente X e Y e culturas de indivíduos que não aceitam as diversas identidades representadas pelos sujeitos com necessidades educacionais especiais.

Muitas dessas necessidades são compartilhadas pela maioria dos alunos, as quais compõem as necessidades gerais do alunado da escola. Assim, cabe à escola articular estratégias pedagógicas que satisfaçam o aluno no processo de inclusão. Levando-os a quererem ter uma permanência maior na escola, principalmente em sala de aula, isto significa, para o professor, rever concepções e paradigmas ligados ao potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades por meio da promoção de sua acessibilidade (física, instrumental e comunicacional), aprendizagem significativa e real participação social.

Assim, considerando os aspectos da Educação Inclusiva do aluno com NEE e em especial aluno Surdo, analisados nos cinco questionamentos pelos profissionais administrativos e auxiliares de serviços gerais, observou-se que os grupos e sujeitos desta pesquisa, já conhecem um pouco da realidade do universo da inclusão inserida na Escola, a troca de informações e procedimentos para resolver problemas, que têm facilitado o ensino e a socialização em grupo. Alves refere: “Ensinar o outro dito normal, a se comunicar com o ser especial não é tarefa difícil, basta não colocar obstáculos e isso se torna prazeroso, à medida que os resultados frutificam e são facilmente percebidos” (2009, p.11).

Nesse entendimento, referido pela autora acima se conclui que, com os vários estudos teóricos, as experiências práticas de escola e de sala de aula, têm-se possibilidades de aprimorar e mostrar as facilidades de se comunicar não só mediante a fala, mas também através das gesticulações da mão, do corpo, pois são instrumentos muito importantes para a comunicação do Surdo.

Deste modo, expusemos neste Capítulo IV, a análise dos dados recolhidos através dos questionários aplicados tanto aos professores quanto aos técnicos administrativos. A seguir apresentaremos algumas considerações finais a respeito da análise que realizamos e alguns apontamentos para investigações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como o Professor desenvolve a educação inclusiva em suas práticas educativas com alunos que apresentam deficiência auditiva em escolas públicas de Ensino Médio, na cidade de Teresina-Piauí (Brasil). O trabalho com educação inclusiva envolve um empenho didático-pedagógico com um alto nível de conhecimento do processo educacional. Assim, a abordagem centrou-se na questão nuclear da problemática em: perceber até que ponto a estratégia didática do Professor é satisfatória para apresentar elementos de desenvolvimento de recursos e/ou linguagens que se deve ensinar no processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais e em especial o aluno Surdo.

A metodologia utilizada para o processo da investigação partiu da escolha do método qualitativo, com técnicas de recolha de dados tais como: entrevista semiestruturada aplicada aos atores administrativos e questionário para professores. O processo metodológico prosseguiu com a análise e interpretação dos dados, através de programa de computador, interpretações do autor da investigação, culminando com os resultados dessas análises. Assim, apresentamos abaixo os objetivos delineados na pesquisa e o que foi mais conseguido.

O objetivo: investigar que formação continuada o Professor possui para trabalhar com aluno Surdo, visando à integração de práticas efetivas no ensino público. Sobre este aspecto, consegue-se identificar questões quanto ao conhecimento da Língua Brasileira de Sinais-Libras. Observamos entre os Professores inquiridos, que pouquíssimos não possuem nenhum domínio de Libras. No entanto, a maioria dos docentes dominam Libras, embora que não seja um domínio amplo. Constatamos, assim, que a maior parte dos Professores participantes na investigação tem conhecimento básico de Libras. Este dado revela-se muito significativo no que concerne aos Professores, bem como para os alunos com deficiência auditiva. Assim, identifica-se, sobretudo, que as escolas pesquisadas apresentaram essa experiência com Libras. Neste sentido, é importante que no processo de inclusão do aluno Surdo, as pessoas envolvidas façam um esforço no sentido de compreenderem a relevância para o aluno realizar suas próprias construções, partilhar suas dúvidas, suas descobertas e seu poder de decisão no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à participação dos Professores em cursos de formação continuada na área de Libras, apenas uma minoria (quase que insignificante), não participa ou não faz cursos de formação continuada em Libras. No entanto, percebe-se que a maioria absoluta tem a preocupação de fazer cursos em Libras. Isso mostra o interesse dos atores-professores em estar preparados para desempenhar de forma bem conseguida, o seu papel

sobre a participação em cursos de capacitação em Libras, nas escolas pesquisadas. Observou-se que a Escola 1 - se sobrepõe a Escola 2 - . Esses resultados apontam: que não basta o Professor afirmar que pretende trabalhar com educação inclusiva. É preciso promover mudanças de atitudes e comportamentais, em especial, na perspectiva da formação diferenciada do Professor. É esta que contribuirá na efetivação da escolarização inclusiva.

Sobre o nível da participação dos Professores nos cursos de formação continuada em Libras, dentre os níveis I, II, III e Intérprete, a modalidade de "*Intérprete e o nível – III*", essa participação é praticamente nula diante dos demais níveis de domínio de Libras; e os níveis I e II, foram os que apresentaram a maioria absoluta de Professores em domínio e participação em cursos. É de suma importância promover um debate amplo sobre a formação inicial e continuada dos docentes. Esta deve encontrar-se inserida na apresentação do Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola no início de cada semestre, sobretudo, aos Professores e funcionários administrativos que atuam na educação inclusiva para atenuar a divergência entre o propósito e uma ação efetiva, tendo em vista que se a comunidade escolar não se esforçar e mostrar engajamento, não há meios de concretizar eficazmente esta nova filosofia de inclusão na perspectiva da inserção do Surdo no ensino regular.

Quanto aos gestores da escola ou o corpo administrativo, sobre sua formação para trabalhar com a oferta dessa nova modalidade de ensino inclusivo, que inclui diretor e adjunto da escola, vigias (agente de portaria), agentes de limpeza, percebe-se que possuem um domínio muito elementar. Esse conhecimento foi adquirido pela convivência com alunos e Professores, e não por uma qualificação em cursos regulares em Libras, embora que já exista um programa de formação ofertado pelo órgão maior de educação: a Secretaria de Educação do Estado do Piauí.

Pode concluir-se que, na perspectiva desse objetivo, as informações recolhidas contemplam as indagações pretendidas que se procurou obter sobre a formação e qualificação dos atores Professores e atores administrativos das escolas investigadas sobre essa modalidade de ensino, ofertado na escola pública estadual de Teresina no Estado do Piauí.

Quanto ao objetivo: conhecer que metodologias são aplicadas no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, em sala de aula para atender às necessidades específicas dos alunos Surdos, quanto a participação em eventos envolvendo a educação inclusiva no campo metodológico, a partir das boas práticas, observou-se que a maioria dos atores Professores, não participam de eventos diversificados envolvendo a educação inclusiva. Embora exista uma participação menor de Professores em palestras, seminários, cursos e

congressos; a maioria não tem interesse de buscar práticas metodológicas de conhecimentos, experiências que auxiliem a diversificar o trabalho didático em sala de aula.

No que diz respeito aos atores administrativos sobre as metodologias aplicadas no exercício das suas funções, estes atores de um modo geral, desenvolvem atividades lúdicas diversificadas, envolvendo a participação de alunos especiais (Surdos) e alunos não especiais, como forma ou processo metodológico de integração e socialização educativa.

As informações encontradas, a partir deste objetivo demonstram um quadro preocupante no que diz respeito às metodologias aplicadas nas práticas de educação inclusiva de alunos Surdos. Isso ocorre mesmo tendo se observado que a Secretaria de Estado da Educação do Piauí disponhõe de projetos de qualificação, de ações metodológicas e pedagógicas voltadas para atender aos atores Professores e atores administrativos.

Quanto ao objetivo de averiguar os principais fatores que dificultam o trabalho pedagógico do Professor em sala de aula com aluno Surdo constatou-se dificuldades na percepção do Professor, em identificar sintomas da necessidade auditiva nos alunos. Neste sentido considera-se este conhecimento, bastante relevante no processo de escolarização, pois à medida que se constata esses casos particulares, a escola pode trabalhar e se articular melhor a fim de promover um processo de ensino direcionado ao aluno Surdo atendendo às particularidades da deficiência auditiva.

Os atores Professores inquiridos, apresentam uma familiaridade com as questões que envolvem a identificação dos alunos Surdos no contexto da sala de aula, não sendo um empecilho para a construção de práticas pedagógicas que possa favorecer aos atores estudantes agora e num futuro próximo. Neste contexto, observa-se também a percepção dos Professores sobre o papel dos familiares no processo de inclusão do aluno Surdo. Os dados apontaram para a predominância das respostas “Sim” e “Às vezes” mostrando a importância do processo de ensino e aprendizagem articulados entre Professor, aluno e família; a acessibilidade da família deixando uma lacuna no processo de aprendizagem entre o aluno, a família e a escola. Por outro lado, percebe-se a importância do papel da família, nos poucos eventos de sua participação nesse processo de educação inclusiva, demonstrando que a família é o ponto central de convergências positivas desse processo de educação de alunos Surdos.

Também não se pode esquecer a participação dos gestores da escola, além de profissionais especializados atuando como intérpretes e Professor da sala do Atendimento Educacional especializado - AEE, interagindo nos processos de aprendizagem, tanto com os Professores como para os alunos Surdos. Isso construiu resultados mais conseguidos no processo de inclusão.

Tão importante quanto estas atitudes na sala de aula, são os trabalhos que a escola precisa desenvolver com toda a comunidade escolar inserida nesse contexto, pois é com ela que os alunos Surdos estabelecem as relações mais significativas do processo de aprender tornando este o processo educativo de inclusão de alunos Surdos mais eficazes.

Já no campo dos atores administrativos, observou-se que na escola uma menor parte dos inquiridos afirmam não perceberem que as escolas em sua estrutura educativa, não estão suficientemente preparadas para a inclusão da pessoa Surda. Existe ainda a necessidade de um maior compromisso da escola e dos seus membros, no sentido de incluir o aluno Surdo, fornecendo-lhe elementos educacionais, os quais contribuem para o avanço de uma escolaridade satisfatória.

Assim, é fundamental para além do trabalho com os recursos humanos e sociais determinar um bom planejamento, e sistematizar conhecimentos nessa área específica. Tais elementos implicam em um suporte pedagógico em conformidade com as novas formas de ensinar e aprender com as pessoas Surdas.

No que diz respeito à preparação dos Professores nesse processo, uma grande maioria afirmam ser necessário que Professores tornem eficientes seus desempenhos e renovem seus métodos e técnicas pedagógicas do processo de ensino aprendizagem, deixando claro a necessidade de estarem em permanente qualificação em vista de alcançarem a eficiência no processo de educação inclusiva. Por outro lado, existe um pequeno grupo de Professores comprometidos e com competências. Questionou-se também aos Professores quanto a sua credibilidade na eficácia do programa de inclusão de alunos Surdos no Ensino Público. Os dados mostraram que as Escolas analisadas acreditam na eficácia de projetos de inclusão para alunos Surdos no ensino regular. Todavia, é imperativo destacar ainda que essa eficácia ocorre em situações isoladas, pouquíssimos alunos têm acesso a esses projetos de inclusão de qualidade.

Na perspectiva da relação aluno Surdo e processo de aprendizagem, interrogou-se como os atores gestores das escolas analisavam a pessoa com deficiência auditiva e o processo de interação com a aprendizagem em sala de aula. Os entrevistados responderam em sua maioria serem pessoas comuns que se comunicam pela linguagem dos sinais e que precisam de maior auxílio na Escola no sentido de sua inserção neste contexto. Desta forma, os dados obtidos mostraram que as escolas estão caminhando para melhorar o processo de inclusão escolar do aluno Surdo no ensino regular.

Indagou-se nos questionários a visão e compreensão dos entrevistados sobre o ensino direcionado para pessoas com necessidades especiais e a “Inclusão Escolar na rede Pública”. Alguns responderam que é importante esse processo de inclusão escolar, pois promovem muitos benefícios. Assim, se na escola as atividades forem bem desenvolvidas, as habilidades físicas, motoras, cognitivas, sensoriais, e sociais serão concretizadas com

sucesso. Outros acreditam que essa inclusão não ocorre na sua plenitude, na medida em que existem algumas barreiras que dificultam essa inclusão escolar. Desta forma, existe a necessidade de um melhor direcionamento educacional.

Observou-se pelas respostas dos profissionais entrevistados que os desafios e as situações-problema do ensino e da educação inclusiva presente nas escolas, necessitam ser direcionadas para metodologias criativas com objetivo de fornecer suporte à aprendizagem do aluno Surdo em distintas áreas específicas (oficinas de Português e Matemática em Libras). Neste sentido, é necessário trabalhar as diferentes formas de aprender para reconhecer a cognição do aluno e dá oportunidade de inserção no processo educacional.

Desse modo, na proposta desse objetivo, contempla-se uma perspectiva sobre as dificuldades encontradas por atores Professores e atores administrativos sobre os processos de educação inclusivos, bem como os desafios a serem superados, muito bem identificados através das questões construídas e respondidas.

Ressalta-se que é relevante conhecer, estudar, e investigar as características peculiares do processo de educação inclusiva, através de uma proposta de ensino que seja: criativa, crítica e transformadora da realidade escolar do sujeito/aprendiz; por meio de uma nova forma de conceber a construção do conhecimento; pelas atitudes e práticas interdisciplinares; e pela organização do currículo por disciplinas escolares (mecanismos e/ou subsídios que podem articular o processo de inclusão de forma satisfatória).

Numa perspectiva geral dos dados analisados é possível considera-se que as ações de comportamento dos sujeitos entre o uso de ações e estratégias educacionais inclusivas deixam eixos de análises insatisfatórios, e eixos positivos. Sobre os eixos de análise insatisfatórios, leva em consideração a realidade do ensino público, embora, antes de tudo, o Professor precisa compreender o verdadeiro significado do processo de inclusão escolar, percebendo-o como instrumento que se constrói na intimidade das relações sociais mantidas com os alunos Surdos no cotidiano. Essa relação deve ser um processo natural, pois o desenvolvimento de escolarização do aluno Surdo é consequência da ação global do Professor, pois não existem instrumentos que assegurem o desenvolvimento total do ensino e da aprendizagem do aluno Surdo.

Quanto aos eixos de análise numa dimensão mais positiva, algumas atitudes podem contribuir para criar na escola um ambiente favorável a esta relação socioeducativa. Atitudes como: respeitar as diferenças individuais; descobrir e estimular as potencialidades de cada aluno Surdo; compreender suas singularidades; demonstrar convicção e confiança no potencial do aluno; evitar rótulos e situações constrangedoras como práticas desse processo de inclusão a partir do Professor e gestão da escola.

Verificou-se que o Professor deve conduzir a sua prática pedagógica o mais próximo possível do atendimento equitativo dos alunos em sala de aula. Para tal, é necessária uma atitude interdisciplinar que mobiliza o Professor para transmitir os seus saberes do geral ao particular, do conhecimento integrado ao especializado, sobretudo para atender a essa nova modalidade de ensino inclusivo. A ação mediadora entre Professor e interprete é que potencializa a formação de significados e aquisição do conhecimento do aluno Surdo.

A mudança de atitude do Professor diante de várias particularidades do aluno Surdo deve compreender os problemas reais na sociedade; os interesses em que os alunos Surdos estejam envolvidos com outras formas de saber, que não estão presentes nas práticas de sala de aula, ou seja, critica-se a compreensão do aluno para determinado conhecimento, sabendo-se que esse conhecimento do aluno depende de instrumentos e técnicas metodológicas do Professor, para fazê-lo interagir e integrar-se ao ensino e a aprendizagem.

Como suporte a estas possibilidades, de uma inclusão real, qualitativa e social do aluno Surdo no ensino regular é realmente indispensável que as redes públicas de ensino ampliem, permanentemente os critérios de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e promovam, junto aos Professores e toda a comunidade escolar um trabalho de formação, acompanhamento e cobranças de práticas pedagógicas enriquecidas e enriquecedoras trabalhadas para atender as classes de alunos com necessidades educacionais especiais.

Consequentemente, são diversas as possibilidades dos alunos Surdos para que a inclusão aconteça de forma satisfatória, entre elas: a organização de currículos de ensino, que possa atender às particularidades do aluno Surdo e, sobretudo, atender a frequência, o ritmo, o emocional, o afetivo de cada sujeito inserido nesse cotidiano. Mesmo com as diversidades de implementação de política educacional na cidade de Teresina no Estado do Piauí.

Portanto, conclui-se que o processo de inclusão ocorre na medida em que se reiteram princípios democráticos de participação social pleno. Desta forma, é importante construir e cultivar culturas de inclusão no ambiente escolar das experiências do aluno e do Professor. Este aspecto requer o respeito e a compreensão da diversidade com a finalidade de garantir o aumento da participação e da aprendizagem de todos, bem como a participação ativa do sujeito da inclusão.

É importante enfatizar, que a investigação da pesquisa, tanto do processo de inclusão escolar como, também, conhecer e relacionar os saberes teórico-práticos, são necessários ser reelaborados pelos Professores a partir de mudanças teóricas e pedagógicas, mais efetivamente com base em autores como: Fernandes (2010); Goldfeld

(2002); Gomes (2007); Lima (2006); Libâneo (1994-2010-2011); Mittler (2003); Pan (2008); Quadros (1997); Silva (2010); Alves (2009); Carvalho (2004); Strobel (2008); e os PCNs (1998). Também foram significativos e específicos para a proposta do pesquisador, no sentido de se entender a relevância desse estudo para a formação profissional do Professor, especialmente no que se referem aos conhecimentos teórico-práticos a respeito dos processos de ensino e aprendizagem do sistema de inclusão de aluno Surdo no ensino regular.

Este estudo não tem o fim em si mesmo, mais se torna evidente e relevante o aprendizado dos saberes propostos para outros futuros pesquisadores em áreas a fins, como: a pedagogia com os saberes; as práticas educativas na perspectiva de inclusão; a psicologia e o serviço social na interface, escola e família no processo de aprendizagem.

Como reflexão final, o investigador deverá aprofundar todo o quadro teórico envolvido nesta investigação e em especial o seu conhecimento sobre as metodologias de ensino do Surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Fátima. ***Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio***. 4. Ed. Rio de Janeiro: Walk Editora (2009).

ANTUNES, Celso. ***Relações interpessoais e auto-estima: a sala de aula como um espaço do crescimento integral***. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. (Fascículo 16) (2007).

_____. ***A prática dos quatro pilares da Educação na sala de aula***. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. (Fascículo 17) (2010).

BAPTISTA, Claudio Roberto e BEYER, Hugo Otto (Org.). ***Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas***. Porto Alegre: Mediação (2006).

BEYER, Hugo Otto.. ***Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais***. Porto Alegre: Mediação (2010).

BRASIL.. ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB fácil: leitura crítica compreensiva, artigo a artigo***. CARNEIRO, Moacir Alves. 19 Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes (2012).

_____. ***Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva***. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2010)..

_____. ***Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva***. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP) (2008).

_____. ***Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado***. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2006)..

_____. ***Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica***. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Parecer CNE/CEB nº 17/2001. MEC/SEESP (2001)..

_____. ***Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica***. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico (2001)..

_____. ***Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Brasília: Secretaria de Educação Fundamental***. Secretaria de Educação Especial. MEC / SEF/SEESP(1998).

_____. ***Parâmetros curriculares nacionais: Brasília: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental***. MEC/SEF(1997).

_____. ***Constituição da República Federativa do Brasil***. Brasília-DF.Edição 46ª Saraiva(1988)..

CAMPOS, Herculano R; PANNUTI, Maria Regina Viana e SANTOS, Maria Sirley dos. ***Inclusão: reflexões e possibilidades***. São Paulo: Edições Loyola(2010)..

CARRASCO, J. B. **Estratégias de Aprendizaje: para aprender mais y mejor**. Madrid: RIALP. (2004).

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação (2004).

CASTRO, Edileide. **Afetividade e limites: uma parceria entre a família e a escola**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora (2011)..

COSTA, José Wilson da Costa e OLIVEIRA, Auxiliadora Monteiro. (Orgs.). **Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes (2004)..

FAIRSTEIN, Gabriela Alejandra e GYSSELS, Silvana. **Formação Pedagógica. Como se aprende?** São Paulo: Edições Loyola (2005)..

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença**. 3. Ed. São Paulo: Paulinas (2007).

FERNANDES, Eulalia. **Surdez e bilinguismo**. Eulalia Fernandes e Ronice Muller de Quadros. (Org.). Porto Alegre: Mediação (2010).

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. – Curitiba: Ibpx (2007)..

_____. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpx (2006)..

FERREIRA, J.R. “**Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras.**” In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus (2006).

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 20. Ed. São Paulo: Cortez (1994).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª Edição, São Paulo. Editora Atlas (2010)..

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. Ed. São Paulo: Plexus Editora (2002)..

GOMES, Adriana L. Limaverde, et al. **Deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP (2007)..

GUEBERT, Miriam Célia Castellain. **Inclusão: uma realidade em discussão**. 2. Ed., rev. Curitiba: Ibpx (2007).

INCLUSÃO.. **Revista da Educação Especial**. (Dez/2006). Brasília-DF. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2006)

KAUARK, Fabiana e MUNIZ, Iana. **Motivação no ensino e na aprendizagem: competência e criatividade na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Ed. (2008).

KURY, Adriano da Gama. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Supervisão de Adriano da Gama Kury: Organização de Ubiratan Rosa. São Paulo: FTD. (2001).

LACERDA, C.B.F. “O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de alunos ouvintes: Problematicando a questão” In: LACERDA, C.B.F. e GÓES, M.C.R. (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise. (2000).

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. Ed. São Paulo: Cortez. (2011).

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. Ed. São Paulo: Cortez. (2010).

_____. *Didática*. São Paulo: Cortez. (1994).

LIMA, Priscila Augusta. *Educação inclusiva e igualdade social*. Priscila Lima e Theresinha Vieira. São Paulo: Avercamp. (2006).

LINS, Sylvie Delacours. *Linguagem, Literatura e Escola*. Sylvie Delacours Lins e Sílvia Helena Vieira Cruz (Organizadoras). Fortaleza: Editora UFC. (2006).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. “O direito de ser, sendo diferente, na escola.” In: RODRIGUES, D.. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus. (2008) .

_____. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna. (2006).

MARQUES, J. C., *A aula como processo. Um programa de auto-estima*, 2.^a INL. Porto Alegre. Brasil. Ed. Globo. (2000).

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Didática teórica e Didática prática. Para além do confronto*. Edições Loyola, São Paulo. (1989).

MAZZOTA, Marcos J. S. *Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha*. In: ARRANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus. (2006).

_____. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 4. Ed. São Paulo: Cortez.(2003).

_____. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira. (1992).

MELO Alessandro de. *Fundamentos de didática*. Alessandro de Melo, Sandra Terezinha Urbanetz. Curitiba: Ibepex. (2008).

MENDES, Alessandro de. *Organização e estratégias pedagógicas*. Alessandro de Melo, Sandra Terezinha Urbanetz. Curitiba: Ibepex. (2009).

MENDES, E.G. “A educação inclusiva e a universidade Brasileira.” In: *Revista Espaço*. v.18/19. Jan. 2002/2003. (p.42-44).

MINETTO, Maria de Fátima. *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. 2. Ed. rev. atual. ampl. Curitiba: Ibepex. (2008).

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*; tradução Windy Brazão Ferreira. Ed.- Porto Alegre: Editora Artmed. (2003).

MIZUKUMI, Maria das Graças Nicoletti, e REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFSCAR. (2002).

NICOLA, José De. **Literatura brasileira: das origens aos nossos dias**. Colaboração Lorena Mariel Menón e Lucas Santiago Rodrigues De Nicola. 18. Ed. São Paulo: Scipione. (2011).

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote. (1992).

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio condutor**. Porto Alegre: Mediação. (2009).

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a acção do professor**. Porto: Porto Editor: Artmed. (1995).

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. [et.al.] Porto Alegre: Artmed. (2007).

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: Ibpx. (2008).

PERLIN, Glasdis. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediações. (1998). p. 52-73.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição/ Evelise Maria Labatut Portilho**. – 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. (2011).

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed. (1997).

RIBEIRO, Vera Massagão. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001 / organização Vera Massagão Ribeiro**. – São Paulo: Global. (2003).

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. Ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpx. (2007).

SACKS, O. **Vendo vozes**. Rio de Janeiro: Imago. (1990).

SANCHES, Isabel. “**Compreender, Agir, mudar, Incluir. Da Investigação – ação à educação Inclusiva**”. In: TEODORO, Antonio. (Edit.). *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa: Edições Universitárias Lusófona. (2005). (p. 127-142).

SÁNCHEZ. G. Carlos. **La Increible y triste história de la sordera**. Caracas: CEPORSORD. (1990).

SANTOS, Mônica Pereira dos e PAULINO, Marcos Moreira. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. Ed. São Paulo: Cortez. (2008).

SILVA, Aline Maria da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpx. (2010).

SILVA, Sidinei Pithan da e GREZZANA, José Francisco. **Pesquisa como princípio educativo**. Curitiba: Ibpx. (2009).

SKLIAR, Carlos. **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. org. de Carlos Kliar. Porto Alegre: Mediação. (1997).

_____. ***A surdez: um olhar sobre as diferenças.*** org. de Carlos Kliar. Porto Alegre: Mediação. 4. Ed. atual. (2010).

SOUZA, R. M. e GÓES, M. C. R. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão.** In SKLIAR, C. (Org.). ***Atualidade da educação bilíngue para surdos.*** 1. Ed. v. 1. (p.163-188). Porto Alegre: Mediação. (1999).

STAINBACK, W. e STAINBACK, S. (Orgs.). ***Inclusão: um guia para educadores.*** Porto Alegre: Artmed. (1999).

STROBEL, Karin Lilian. ***As imagens do outro sobre a cultura surda.*** Florianópolis: Ed. da UFSC. (2008).

TARDIF, Maurice. ***Saberes docentes e formação profissional.*** 3. Ed. Petrópolis: Vozes. (2002).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (In) ***Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e nas escolas.*** / Celso dos S. Vasconcellos. – São Paulo: Libertad Editora, 17ª Ed. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 4). (2009).

ZILIOTTO, Gisele Sotta. ***Fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais.*** 2. Ed. rev. Curitiba: Ibpex. (2007).

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO¹

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS DESAFIOS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE ALUNOS SURDOS DA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA-PIAUÍ

Eu, **nome da pessoa que aceita colaborar com o(a) investigador(a)** abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa.

O(a) pesquisador(a), manterá sigilo absoluto sobre as informações aqui prestadas, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, **além de me dar permissão de desistir**, em qualquer momento, sem que isto me ocasione qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado, caso sinta qualquer constrangimento por alguma pergunta ou simplesmente me queira retirar dela.

A pesquisa será realizada pelo(a) mestrando(a) **Francisco Benicio Santos de Moraes Trindade**, aluno(a) do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, do seu Instituto de Educação, e orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Fulano(a) de Tal.

Fui informado(a) que posso indagar o(a) pesquisador(a) se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone: (086) 3214 2206, endereço: **Rua Amarante nº 5712 Bairro Alto Alegre, CEP 64006-180** e que, se por tal me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando esses forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, de consentimento prévio dado pelo(a) colaborador(a) cujo nome e informações serão guardados pelo(a) pesquisador(a) e, em nenhuma circunstância, eles serão dados a conhecer a outras pessoas alheia ao estudo, a não ser que o(a) colaborador(a) o consinta, por escrito.

Assinatura do (a) participante: _____

Local e data da assinatura deste Termo: Teresina, ____/____/____

Pesquisador(a) Mestrando

Orientador Científico

Francisco Benicio S. M. Trindade

Professor Doutor Emmanuel M.C.B. Sabino

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

I. IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____ IDADE: _____
INSTITUIÇÃO: _____

A. DADOS PESSOAIS:

Gênero: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Sua formação docente:

a. () Ensino Médio / Magistério

b. () Superior Incompleto

c. () Superior Completo - Curso: _____

d. () Especialização - Curso: _____

e. () Pós-Graduação: Mestrado() Doutorado()

Área: _____

2. Área de

atuação: _____

3. Tempo de formação superior: _____

4. Série (s) em que leciona neste período letivo:

a. () Séries iniciais do Ensino Fundamental.

Qual? _____

b. () Séries finais do Ensino Fundamental. Qual? _____

c. () Ensino médio. Qual? _____

5. Tempo de permanência na escola: _____

6. Tempo que leciona com educação inclusiva: _____

7. Há quanto tempo leciona com Deficiência Auditiva? _____

II. A PRÁTICA DOCENTE – CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ESCOLA E O PROCESSO DE INCLUSÃO – ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

ROTEIRO DE ENTREVISTA - QUESTÕES

Objetivo – 1:

1. Você conhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras?
() sim () não
2. Você já participou de curso de Libras?
() sim () não
3. Qual o nível de participação possui em Libras?
() Libras I () Libras II () Libras III () Intérprete/ **formação**

Objetivo – 2:

4. Você já participou em eventos e/ou capacitações para a educação inclusiva?
() Sim () Não
5. Em que modalidade de capacitação você participou ou participa?
() Palestras () Seminários () Cursos () Congresso (.) Outros

Objetivo – 3:

6. Você consegue identificar alguma situação na qual o aluno apresentou características e/ou sintomas de deficiência auditiva?
() Sim () Não
7. A família tem acessibilidade contribuindo para o processo de inclusão escolar do aluno Surdo?
() sim () não () às vezes
8. Quais empecilhos influenciam na eficácia do programa de inclusão de alunos Surdos no Ensino Público?
() Sim () Não
9. A gestão e/ou direção da escola participa efetivamente do processo de educação inclusiva
() sim () não () às vezes

Obrigado pela sua colaboração!

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA ÁREA ADMINISTRATIVA NA ESCOLA.

I. IDENTIFICAÇÃO:

NOME: _____ IDADE: _____
INSTITUIÇÃO: _____

A. DADOS PESSOAIS:

Gênero: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Sua formação profissional:

A. () Ensino Médio / Magistério

B. () Superior Incompleto

C. () Superior Completo - Curso: _____

D. () Especialização - Curso: _____

2. Área de atuação na administração escolar _____

A. () Agente de portaria

B. () Séries finais do Ensino Fundamental. Qual? _____

C. () Ensino médio. Qual? _____

5. Tempo de permanência na escola: _____

6. Tempo que leciona com educação inclusiva: _____

7. Há quanto tempo leciona com Deficiência Auditiva? _____

II. A PRÁTICA ADMINISTRATIVA: RELAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PROCESSO DE INCLUSÃO, ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

ROTEIRO DE ENTREVISTA - QUESTÕES

Objetivo - 1:

1. Neste novo panorama de educação, você foi qualificado para trabalhar essa nova modalidade de ensino – “Inclusão Escolar na rede Pública”?

Objetivo - 2:

2. Como exerce a sua função em uma escola que atende alunos com necessidades educacionais especiais?

Objetivo - 3:

3. Em sua opinião, acha a escola estruturada nos aspectos educativo, sociais e humanos para trabalhar a inclusão escolar com alunos que apresentam deficiência auditiva?

() Sim () Não Porque?

Justifique a sua resposta:

4. Em sua opinião os professores estão preparados para trabalhar com o processo da educação inclusiva.

() Sim () Não

5. Como você analisa a pessoa com deficiência auditiva e o processo de interação com a aprendizagem em sala de aula?
